Erziehungs- und Unterrichtslehre

für

Gymnasien und Realschulen.

Von

D. Dr. Wilhelm Schrader,

Geh. Oberregierungsrat und Kurator der Universität zu Halle.

Zweite mit einem Anhange über die neuen Lehrpläne versehene Ausgabe
der fünften berichtigten Auflage.

Berlin 1893.

Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung.

An

Rudolf Haym.

Du hast mir erlaubt, mein lieber Freund, Dir dieses Buch als ein Zeichen unserer Freundschaft zuzueignen, welche in bewegter Zeit geknüpft alle Wandlungen der letzten zwanzig Jahre überdauert hat und so Gott will nie unterbrochen werden wird. In dieser Freundschaft hast Du trotz unserer räumlichen Trennung an meinem Wollen und Tun stets regen Anteil genommen; Du weißt demnach, daß ich mich seit langem mit der Absicht getragen, die Erfahrungen, zu denen mein jetziges Amt mir Anlaß gewährt, zu sammeln und der jungen Lehrerwelt als Mitgift für ihren Beruf anzubieten. Hierbei hatte ich ursprünglich an einzelne Beiträge zu denjenigen Unterrichtsaufgaben gedacht, welche nach ihrer Bedeutung der Anweisung besonders bedürfen. Allein manigfache Beobachtungen haben mich gelehrt, daß die Mißerfolge, unter denen unsere Schulen und unsere Lehrer leiden, weniger dem Mangel an unmittelbarer Unterrichtsübung und an praktischem Geschick als der Unklarheit über die allgemeinen Erziehungsgrundsätze und deren inneren Zusammenhang beizumessen sind. Anders ausgedrückt bleiben die reichen einzelnen Erfahrungen in vielem Betracht deshalb ohne feste Ergebnisse und ohne allgemeine Geltung, weil ihnen die methodische Grundlage und der einigende Mittelpunkt fehlt. So ist es denn allmählich immer klarer mein Plan geworden, die Regeln der pädagogischen Kunst bis zu ihrer täglichen Anwendung hinab aus den unabänderlichen Bedingungen wie aus dem höchsten Zwecke aller Erziehung abzuleiten; durch dieses Verfahren wird, wie ich meine, der Lehrer befähigt, ebensowol die Gründe seines Tuns aus der allgemeinen Idee zu schöpfen und zu rechtfertigen als umgekehrt die Wahrheit dieser Idee in dem täglichen Unterrichtsleben zu erproben. Die Aufgabe der Geistesbildung soll sich also unseren Berufsgenossen als ein lehr- und lernbares Ganze darstellen; dies wird der Weg sein, um sie vor einzelnen

Mißgriffen zu bewaren und doch überall durch die Erinnerung an das letzte Ziel vor dem Überdruß und der Unsicherheit zu schützen, welcher die bare Empirie fast notwendig verfällt. Nicht daß ich der erste wäre, der dieses Bewußtsein über die Aufgabe einer Pädagogik hegte; ich nehme nur die Absicht in Anspruch, für die allgemeinen Erziehungsgrundsätze den Weg der Verwirklichung bis in die besonderen Unterrichtsfächer und für die einzelnen Regeln die ideelle Grundlage nachzuweisen und somit einheitlich zu verbinden, was getrennt entweder als leblose Abstraktion oder als eine Summe zufälliger und wechselnder Regeln erschien. Hierdurch wird der Lehrer in den Stand gesetzt, sich inmitten der vielfachen Vorschläge zurecht zu finden, mit denen uns die pädagogische Literatur fast überreich beschenkt. Denn Dank unseren Zeitschriften, Vereinen, Direktoren- und Lehrerversammlungen fehlt es an Rat zur Vervollkommnung der Methode keineswegs und wenn die Summe der zum Teil streitenden Beobachtungen zunächst nur die Schwierigkeit der gesamten Aufgabe kenntlich macht, so schafft doch eben diese Erkenntnis den Antrieb, das einzelne harmonisch zusammenzuschließen. Daß ich auch bei der allgemeinen Anordnung meiner Überzeugung Ausdruck gegeben habe, bedarf vor Dir schwerlich einer Rechtfertigung; Anhänger der Idealphilosophie, seitdem ich überhaupt mich dieser Wissenschaft zugewandt habe, bin ich derselben bei der vorliegenden Untersuchung treu geblieben. So mag denn mein Buch in diesem wie in anderem Betracht Widerspruch finden; auch ich bin gegen manche Tagesmeinungen nicht eben leise aufgetreten. Je lauter und anspruchsvoller jedoch dieselben sich hervorwagen, desto nachdrücklicher verdienen sie zurückgewiesen zu werden; unsere Berufsarbeit würde um vieles erleichtert werden, wenn endlich einmal die Überzeugung durchdränge, daß nur derjenige über die öffentliche Erziehung mitzusprechen berechtigt ist, welcher gründliche Vorarbeit, reiche Erfahrung und selbständige Gesinnung aufzuweisen vermag.

Sollten erfahrene Schulleute finden, daß mein Buch an einzelnen Regeln nicht viel neues biete, so würde ich dies eher als ein Lob ansehen, wenn sie nur das gegebene als bewährt oder mindestens als in sich begründet erkennen möchten. Denn ich wende mich hauptsächlich an die Jugend des Lehrerstandes, welcher es trotz des Probejahres an einer

ausreichenden Unterweisung fehlt und welche doch derselben, wie ich aus eigener Beobachtung bezeugen kann, gern und mit Verlangen entgegenkommt. Mein Zweck war eben eine zusammenhängende Technik der Erziehnng und des Unterrichts zu liefern, welche dem einzelnen Bedürfnis an der Hand der Erfahrung, aber zugleich mit steter Zurückführung auf die allgemeinen Grundsätze zu genügen vermöchte. Diese durchgängige Verweisung auf die letzten Bedingungen und Zwecke hat, wie Dir nicht entgehen wird, hier und da zu Widerholungen geführt; ich kann kaum gestehen, daß ich diese Unebenheit bedauere. Denn es kam mir vornemlich darauf an, den inneren Zusammenhang der ganzen Erziehungslehre möglichst klar und möglichst stetig zu vergegenwärtigen; außerdem wünschte ich einzelne Gesichtspunkte und Regeln mit dem Nachdruck auszustatten, welcher ihnen nach meiner Überzeugung gebürt. Mit mehr Grund besorge ich manches unerwähnt oder doch unausgeführt gelassen zu haben, worüber eine nähere Erörterung nicht fruchtlos sein würde; wenigstens bin ich mir bewußt häufig genug Gedanken und Beobachtungen, zu deren Mitteilung das Herz mich drängte, absichtlich zurückgehalten zu haben. Denn wie ernster und eingehender Anweisung der Beruf des Erziehers auch bedarf, so ist doch andererseits freie Tätigkeit und selbständige Erfahrung hier so sehr Lebensbedingung, daß es höchst schädlich sein würde, für jede Aufgabe bestimmte Regeln festsetzen zu wollen. Ich habe mich deshalb begnügt, die Methode hier und da genauer anzudeuten, übrigens aber die besondere Anwendung der großen Grundsätze dem Lehrer überlassen. In Wahrheit ist auch unser höheres Schulwesen so enge mit der Entwickelung der Wissenschaften verknüpft, daß es denselben stets neue Antriebe und Gesichtspunkte zu entnehmen gezwungen ist; die Didaktik der verschiedenen Fächer bindet sich zwar an bestimmte allgemeine Normen, aber sie erfrischt und belebt sich immer wieder an der Wissenschaft selbst, deren Fortschritte sie, wenn auch mit Vorsicht und weiser Beschränkung, in sich aufnimmt.

So verknüpft sich die Idee der Erziehung mit der Geschichte unserer Bildung; aber auch ohnedies würdest Du mit Recht erwarten, daß meine Betrachtungen nicht von abstrakten Entwürfen ausgiengen, sondern die geschichtliche Gestaltung unserer öffentlichen Erziehung zur Grundlage

nähmen. Hiervon abzuweichen, wie unsere pädagogischen Reformatoren so häufig tun, würde selbst im besten Falle nur ein Schattenbild der Idealität liefern; die geschichtliche Begründung unseres Schulwesens hat vielmehr ihr volles und fortwirkendes Recht, besonders in einem Volke, welches nicht den kleinsten Teil seines Ruhms den öffentlichen Schulen und der treuen Arbeit ihrer Lehrer verdankt. Deshalb wird in diesem Buche nicht von großen Schulreformen geredet; die allgemeinen Grundsätze suchen nur den Überzeugungen Raum zu schaffen, welche unser Volk in manigfachem Geisteskampfe erworben und bewart hat, und die besondere Didaktik lehnt sich einfach an die preußischen Lehrpläne, von welchen übrigens, soweit meine Kenntnis reicht, in den meisten deutschen Staaten nicht allzu sehr abgewichen wird. Durch diese tatsächliche Grundlage wird sich manche Unterrichtsaufgabe, welche sonst leicht dem Überschwang verfällt, auf sehr einfache und bestimmte Ziele beschränkt finden; gerade dieses Besinnen auf den nächsten Zweck dürfte aber der Phrase, welche heute so weite Kreise beherrscht, wenigstens auf dem Gebiete steuern, auf welchem sie durch ihre Unklarheit und Inhaltslosigkeit am nachteiligsten wirkt.

Die Schriften der Fachgenossen wirst Du spärlich angezogen finden; ich habe nur angeführt, was unsere jungen Lehrer wahrhaft fördern kann oder eine Widerlegung unbedingt zu erfordern schien. Auch innerhalb dieser Grenze ist mir gewiß vieles nützliche entgangen; wer vermöchte die pädagogische Literatur unserer Tage auszuschöpfen, deren Fülle freilich eine erfreuliche Teilnahme, aber auch die bedenkliche Sucht zeigt einzelne Warnehmungen allzurasch zu allgemeinen Gesetzen zu erheben! Hierdurch besonders wird die Festigkeit unserer Wissenschaft beeinträchtigt und verdunkelt; es kommt aber gerade darauf an, der Überzeugung Geltung zu verschaffen, daß in der Pädagogik wie in jeder wahren Wissenschaft der scheinbare Wechsel der Ansichten keine Willkür, sondern den notwendigen Fortschritt bezeichnet, nur daß dieser Fortschritt sich nicht in der Erweiterung, sondern in der Vertiefung der Bildungswege, nicht in der Verwischung, sondern in der schärferen Bestimmung der Grenzen, sei es für die allgemeine Aufgabe oder für die Wirksamkeit des einzelnen, zeigt.

So ist es mein Bestreben gewesen, die Idee der Erziehung in ihrer geschichtlichen Verwirklichung zu erkennen und festzuhalten; ich bin hierbei Deiner Zustimmung gewiß, da auch Deine Arbeiten vor allem die Verschmelzung der Geschichte mit der Philosophie oder genauer ausgedrückt die gegenseitige Berürung und Förderung beider verfolgen. Es kann nicht fehlen, daß Du geneigt sein wirst einzelne meiner Regeln und Folgerungen zu bestreiten; allein ich hoffe, daß Du den eingeschlagenen Weg gut heißest, und in diesem Sinne wird, was der Versicherung nicht bedarf, mir Dein Einspruch wie der jedes gleichgesinnten willkommen sein. Lebe wol!

Königsberg i. Pr., den 28. Juli 1868.

Vorrede zur zweiten Ausgabe der fünften Auflage.

Die 1889 erschienene fünfte Auflage dieses Buchs hatte die damaligen Bewegungen im Gebiete des höheren Schulwesens soweit berücksichtigt, als ihnen ein innerer Wert beigemessen werden konnte; eingehender waren sie in der gleichzeitigen dritten Auflage meiner Schrift über die Verfassung der höheren Schulen (§ 46 Neue Strömungen) gewürdigt. Seitdem sind in den größeren deutschen Staaten die Lehrpläne für die höheren Schulen, Gymnasien und Realanstalten, nicht unerheblich geändert, ohne doch in ihren durch die Geschichte und die Erfahrung bewährten Grundlagen angetastet zu sein. Die neuen Bestimmungen haben vielmehr den Zweck, angeblich veraltetes auszumerzen, die Schulen zu Gunsten der Gesundheitspflege und einer selbständigeren Geistesentwickelung von manchen Arbeiten zu befreien und das Schulleben in engere Beziehung zu berechtigten Anforderungen der Gegenwart zu setzen, namentlich die vaterländischen und sittlichen Erziehungsmittel zu stärken. Die Frage lag also nahe, wie weit durch jene Änderungen nicht die in diesem Werke niedergelegten Grundsätze, welche auf dauernde Geltung Anspruch machen, aber ihre Anwendung im einzelnen betroffen würde. Bei näherer Prüfung hat sich ergeben, daß von mancherlei technischen Vorschriften abgesehen, für welche die wahre Erziehungskunst immer Wahl und Freiheit gestatten wird, die allgemeinen Unterrichtsregeln nach den neuen Bestimmungen wol hier und da im einzelnen anders gefaßt und gelenkt werden müssen, daß aber auch für sie das Ziel und die Wege im ganzen dieselben bleiben.

Eine Umarbeitung dieses Werkes war also kein Erfordernis, selbst wenn ich mich sonst dazu hätte verstehen können. Vielmehr schien es

um der Klarheit und Zweckmäßigkeit willen nicht nur genügend, sondern auch wirklich belehrender, das was sich ändern muß für sich zusammenzufassen, hierbei aber immer wider darauf hinzuweisen, daß alles einzelne nur Wert und Verständnis erhält, soweit es dem höchsten Zwecke der Geistesbildung zu dienen vermag. Andernfalls würde es zu den Tageserscheinungen gehören, welche nicht ohne zeitweilige Berechtigung doch bald in die allgemeine Entwickelung der Schulen aufgehen, nachdem sie ihre anregende Kraft geübt haben. Hieraus erhellt, daß ich mancherlei Besserungsvorschlägen, so wolgemeint und in sich durchdacht sie auch sein mögen, doch in diesem Buche keine eingehendere Berücksichtigung schenken, keine bleibende Geltung zuerkennen kann. Ob und worin fakultativer Unterricht in den oberen Klassen eintreten soll, mag je nach der Landesart von Nutzen und Bedeutung sein; für die gleichmäßige und zusammenhängende Entwickelung des jugendlichen Geistes fällt dergleichen wenig ins Gewicht. Viel folgenschwerer ist die schon 1882 angeordnete Verschiebung des griechischen Unterrichts nach der Tertia und seine jetzige Beschränkung auf sechs Wochenstunden. Ich glaube aber, daß man auch hiervon einstweilen kein Aufhebens machen, dieser Verkürzung wenigstens keine grundsätzliche Bedeutung beimessen sollte, welche sie in Wahrheit auch nicht hat. Dazu kommt, daß die so viel ersehnte und jetzt endlich eingetretene Verbannung des Französischen aus der Quinta eine einfachere und stetigere Bildung der jugendlichen Sprachkraft gestattet, und dies wird einigermaßen auch die Erlernung des Griechischen erleichtern. Meine Überzeugung, daß es folgerechter und für die Unterrichtsführung auch woltätiger sein würde, das Griechische in der Quarta zu belassen und mit dem Französischen erst in der Tertia zu beginnen, vermag ich freilich nicht aufzugeben; sie entspricht nicht nur der unbestreitbaren Erziehungsregel, daß verwandtes auf einander folgen, fremdartiges erst an seinem Orte eingeschaltet werden soll, sondern auch den vor 1856 gesammelten Erfahrungen. Indes halte ich nicht für gut, aus dieser abweichenden Ansicht einen besonderen Streitfall zu machen: der jetzigen Besserung freue ich mich, ich vertraue auf die innere Kraft des Erziehungswesens und ich bescheide mich, daß Beweggründe der Nützlichkeit, ohne ewige Dauer zu besitzen, doch einstweilen zu wirklichem Einfluß

berechtigt sind. Eben deshalb möchte ich an die lieben Berufsgenossen die eindringliche und freundliche Mahnung richten, daß sie nicht über dem vergänglichen das bleibende, über dem einzelnen das allgemeine übersehen sondern im Vertrauen zu ihrer eigenen Kraft und zu den immanenten Trieben der Geistesbildung sich fortan in den Bahnen versuchen sollten, welche die Regierungen der einzelnen Staaten nach mancherlei schweren auch für sie zwingenden Erwägungen uns angewiesen haben.

Halle, den 1. November 1892.

Inhalt.

Erziehungs- und Unterrichtslehre.

I. Einleitung.

Kapitel 1.

Zweck und Umfang der Erziehung.

§ 1.

Alle Erziehung hat den Zweck, den Menschen zur möglichsten Vollkommenheit zu führen. Das Ziel dieser Vollkommenheit kann nur die Gottähnlichkeit oder mit anderen Worten die Herstellung des Ebenbildes Gottes in uns sein; das Mittel um zu diesem Ziele zu gelangen ist einerseits die harmonische Entwickelung des menschlichen Geistes nach den verschiedenen Formen seiner Tätigkeit, andererseits die Erfüllung dieses Geistes mit den ewigen Anschauungen und Ideen, welche seiner Tätigkeit Richtung Maß und Inhalt zu geben geeignet sind. Beide Seiten der Erziehung finden ihre einheitliche Richtschnur in der Gotteserkenntnis; denn da Gott den Menschen sich zum Bilde erschaffen hat, so müssen auch in der Erkenntnis und Anschauung Gottes die Wege klar werden, welche uns zu dem letzten und höchsten Ziele unseres Daseins führen sollen. Um so mehr ist dies der Fall, als durch die Sünde in uns die ursprüngliche Ebenbildlichkeit mit Gott getrübt ist; die Erziehung hat also immer wider und möglichst unbeirrt ihren Blick auf das Urbild aller Vollkommenheit zu lenken und aus der Anschauung dieses Urbildes Klarheit und Kraft für ihr Tun zu schöpfen.*)

---

*) Fichte Reden an die deutsche Nation, W. VII. 298: „Die Erziehung zur wahren Religion ist somit das letzte Geschäft der neuen Erziehung.“ Ders. Anweisung zum seligen Leben, W. V. 411: „Zu der wahrhaftigen Tugend, zu dem ächt göttlichen Handeln wird sich nie einer erheben, der nicht im klaren Begriffe die Gottheit liebend umfaßt; wer sie aber also umfaßt, wird ohne allen seinen Dank und Wollen anders handeln gar nicht können denn also.“ Ähnlich aber nicht so umfassend und tief Hegel Werke VII. 212: „Die Pädagogik ist die Kunst, den Menschen sittlich zu machen.“ Col. 3, 10.

Hiernach läßt sich als Ziel der Erziehung auch die Befreiung des Menschen bestimmen und zwar sowol die Befreiung der menschlichen Einsicht als des menschlichen Willens bis zu dem Punkte, wo beide unter einander übereinstimmen und in der Liebe zu Gott ihre Versöhnung, ihre Verklärung und ihre stets neue Belebung finden. Denn das religiöse Leben in Gott löscht den Gegensatz zwischen Wollen und Vermögen, zwischen Gesetz und Selbstbestimmung aus und füllt uns mit der Kraft des wahrhaften Lebens.*)

§ 2.

Dies ist der gesammte, alleinige und einheitliche Zweck aller Erziehung; in ihm finden die scheinbaren Gegensätze zwischen formaler und realer Bildung, zwischen Erziehung und Unterricht, zwischen Verstandes- und Gemütsbildung ihre Ausgleichung und Vereinigung. Wenn alle erziehende Tätigkeit sich nach dem einen vorbezeichneten Ziele strecken soll, so hat sie zwar je nach dem menschlichen Bedürfnisse sich in verschiedene Formen zu entfalten; allein keine dieser Formen kann den anderen gegenüber ein ausschließliches Recht beanspruchen, vielmehr haben alle Formen der Erziehung einander zu ergänzen, zu unterstützen und sich aus dem Gesammtzwecke zu rechtfertigen. Auch verschwindet vor jeder eindringenden Betrachtung der Gegensatz zwischen Erziehung und Unterricht oder in anderem Bezuge zwischen formaler und realer Geistesbildung völlig und es erhellt leicht, daß eines nur durch Hilfe des andern wirksam zu sein vermag. Ein solcher Gegensatz wäre nur denkbar bei der Annahme, daß der menschliche Geist aus einer Mehrheit verschiedener und unter sich getrennter Kräfte oder Vermögen bestände; diese Annahme, widersinnig an sich, würde aber auch jede wahre Geistesbildung aufheben und könnte, falls ihre strenge Anwendung in dem Erziehungswerk überhaupt möglich wäre, nur zur Aneignung vereinzelter Fertigkeiten führen. Und wie durch das einheitliche Wesen des Geistes, so wird jener vermeintliche Gegensatz in letztem Bezuge auch durch die einheitliche Natur des Bildungsinhalts ausgeschlossen. Denn aller wirkliche Bildungs- und Erziehungsstoff findet schließlich sein Verständnis und seine Berechtigung nur in den Ideen; die Ideen sind aber ebensowol Form als Inhalt und sie sind dies nicht neben einander, sondern in und durch einander. Die Begründung oder besser gesagt die Entwickelung dieser Wahrheit fällt der Philosophie anheim; hier genügt die Bemerkung, daß in Gott ein Gegen-

---

*) Fichte Staatslehre, W. IV. 523: „Menschheit ist nichts denn diese mit dem göttlichen Willen übereinstimmen sollende Freiheit.“ 2. Cor. 3, 17.

satz zwischen Form und Inhalt nicht gedacht werden kann und daß also die Erziehung, welche die Herstellung der Gottähnlichkeit in dem Menschen bezweckt, sich die Einheit beider stets gegenwärtig zu halten hat.

§ 3.

Diese Forderung ist um so unerläßlicher, als jene doppelte Einheit sowol des menschlichen Geistes als des Bildungsinhalts, wie richtig und unzweifelhaft auch an sich, doch in dem irdischen Dasein keineswegs zur reinen Darstellung gelangt, sondern vielfach getrübt erscheint, und als in dieser Trübung die hauptsächliche Quelle aller Miserfolge in der Erziehung ebenso betreffs der Geistes- wie der Herzensbildung gesucht werden muß. Mit anderen Worten die Sünde, deren Wesen die Entfremdung von Gott ist, setzt sich in dem Menschen fort und findet hier ihren Ausdruck in dem innern Zwiespalt seines geistigen Lebens, in der Entfremdung seiner geistigen Äußerungsformen unter einander, und in der einseitigen und deshalb schließlich selbstsüchtigen Bevorzugung einzelner Richtungen seiner Tätigkeit und Entwickelung. Daß die Fülle des Geistes sich unbeschadet seines einheitlichen Wesens in verschiedenen Tätigkeitsformen ergehen und auseinanderlegen müsse, wird unten näher dargelegt werden. Diese Manigfaltigkeit aber, welche die Bedingung und das Wesen alles Lebens ist, bedarf einer steten Besinnung auf ihren einheitlichen Ursprung und einer immer wider erneuten und vertieften Ausgleichung und Vereinigung, um in gleichmäßiger Gesundheit fortzuschreiten. Wie also jene Einheit, theoretisch betrachtet, als unumstößlicher oberster Grundsatz gilt, von welchem aus die Entwickelung des menschlichen Geistes überhaupt nur möglich ist, so muß sie in der Anwendung als durchgängige und letzte Forderung der Erziehung festgehalten werden; das heißt die Erziehung hat der Herstellung dieser Einheit in der zerfallenen und zerfallenden Menschennatur ihre letzte und beste Kraft zu widmen.*) Um die allgemeine Anwendung vorweg zu nehmen: jede Verstandesbildung, durch welche Wissenschaft immer sie erfolgen soll, hat sich stets wider auf ihre sittliche Berechtigung zu besinnen, jede Entwickelung des Willens und des Gefühls hat sich durch den Verstand zu klären und zu befestigen, jede Schöpfung der menschlichen Einbildungskraft findet den Richter über ihre Berechtigung nach Form und Inhalt an der Klarheit des Verstandes und an der Reinheit des sittlichen Wollens. Dasselbe gilt betreffs des Bildungsinhalts: jeder überlieferte Bildungsstoff hat sich durch die Tätig-

*) Über die Anwendung dieses Grundsatzes auf den Unterricht vgl. § 93.

keit des Erziehers in durchsichtige Formen und Gesetze zu verklären und andererseits hat sich jede Form, jedes geistige Gesetz sofort fruchtbar zu erweisen, um neuen Inhalt aufzunehmen, zu gestalten und dem Geiste des Menschen anzueignen. Nur so wird die Trübung und Selbstentfremdung des Geistes, so weit menschliche Kraft reicht, gehoben und der Mensch jenes innern Lichtes und Friedens teilhaftig werden, welcher seine ursprüngliche göttliche Mitgift war und dessen Widergewinnung ihm die Seligkeit des ewigen Lebens sichert. Dies eben heißt Harmonie des Geistes, welche Zusammenklang, nicht Gleichklang seiner Wirkungsarten, und welche Ebenmäßigkeit, nicht Gleichmäßigkeit seiner Bildung bedeutet.

§ 4.

Vorstehende Grundsätze gelten für das gesammte Erziehungswerk, mag sich dasselbe an die Kinder aus niederem oder höherem Stande, an die männliche oder weibliche Jugend wenden. Denn wie für die ganze Menschheit so ist auch für jeden einzelnen Menschen das Ziel der Entwickelung eines und dasselbe: allen liegt dieselbe Verantwortlichkeit ob, alle haben dieselbe Zurechnungs- und Bildungsfähigkeit, alle sollen Gott ähnlich werden. Der Unterschied zwischen den einzelnen Bildungswegen entspringt also nicht aus der verschiedenartigen Natur des Menschen oder aus notwendigen Unterschieden in der Erziehung an sich, sondern er hat seinen Ursprung in der geschichtlich gegebenen Manigfaltigkeit der irdischen Verhältnisse und die Erziehung hat dieser Manigfaltigkeit gemäß ihre Ziele und Mittel im einzelnen zu wählen. In dieser Beziehung sondert sich aus der Gesammtmasse der Bevölkerung eine Klasse aus, welche nach der Gestaltung ihres äußern Lebens, nach dem Herkommen oder nach der größeren geistigen Befähigung einzelner Männer vorzugsweise den Beruf hat, die geistige Leitung eines Volks sei es im Amt, in der Wissenschaft oder in dem gewerblichen Leben zu übernehmen.*) Dieser Unterschied

*) K. Hillebrand über Halbbildung und Gymnasialreform (Zeiten, Völker und Menschen, VI, 373): „Die erste Gesellschaftsklasse, die überall auf dem europäischen Festlande die leitende geworden ist, bei uns aber besonders zahlreich und entwickelt auftritt, ist die geistig arbeitende Klasse oder der höhere Mittelstand. Ihm gehören ohne Unterschied von Adels- oder Amtstitel alle Die an, welche ohne Arbeit nicht standesgemäß leben können, deren Arbeit aber in der geistigen Führung der Gesammtthätigkeit der Nation besteht: dahin gehören die ihre Güter selbstverwaltenden Grundbesitzer, die Großhändler, Fabrikherren, Ingenieure, Officiere, studirte Beamten, Advocaten, Ärzte u. s. w., dazu die mit der Erziehung dieses Standes beauftragten Professionen selber, als Professoren, Gymnasiallehrer und Künstler."

ist vorhanden, er hat nichts mit der verschiedenartigen Güte der menschlichen Naturen, mit der Glückseligkeit des einzelnen, mit dem göttlichen Berufe der Menschheit zu tun und er findet seine allmähliche Ausgleichung und die Milderung seiner Härte in den Segnungen der Religion und in der fortschreitenden und stets weitere Kreise durchdringenden Geistes- und Herzensbildung der Menschheit. Aber es ist ein gegebener Unterschied und zwar von solcher Bedeutung, daß er sich auch in verschiedenen Erziehungswegen, in der Wahl verschiedener Bildungsmittel und in der Anwendung verschiedener Unterrichtsmethoden ausprägen muß. Sofern nun die Erziehung ihr Werk in öffentlichen Anstalten durchzuführen beflissen ist, hat sie in Gemäßheit jenes Unterschiedes nicht nur Knaben- und Mädchen-Schulen, sondern auch niedere und höhere Schulen geschaffen, von denen eben die letzteren ihren Zöglingen die zur geistigen Leitung eines Volks erforderliche Vorbildung gewähren.

Alle diese Schulen sind allgemeine Bildungsanstalten, sie bezwecken alle die harmonische Erziehung des gesammten Menschengeistes und sie verfolgen bei jedem Zöglinge das gemeinsame und allen Menschen vorgesteckte Bildungsziel. Hierdurch unterscheiden sie sich insgesammt von den Fachschulen, welche erst auf Grund einer vorausgegangenen und bis zu einem gewissen Grade abgeschlossenen Allgemeinbildung für besondere Berufsarten vorbereiten und demgemäß ihre Unterrichtsmittel nach den eigentümlichen Aufgaben des einzelnen Berufs wählen. Es handelt sich demnach in den Fachschulen hauptsächlich um die Aneignung bestimmter Wissensgebiete und um die Ausbildung der zur Anwendung dieses Wissens erforderlichen geistigen und technischen Fertigkeiten; dieselben haben also mit dem allgemeinen Zwecke der Erziehung, den sie eben in bestimmtem Maße als schon erfüllt voraussetzen, nichts zu tun und bleiben somit von unserer Betrachtung ausgeschlossen. Jene allgemeinen Schulen müssen nun freilich, sofern der gleiche Zweck auch die gleichen Mittel bedingt, im großen und ganzen auch dieselben Bildungs- und Zuchtmittel anwenden; Religion und Sprache, Geschichte und Naturgeschichte, Formen- und Zahlenlehre kann auf keiner derselben entbehrt werden, wie verschieden sich auch auf ihnen die Begrenzung und Behandlung des Stoffs im einzelnen gestalten mag. Ein wesentlicher Unterschied unter ihnen springt aber auch abgesehen von der Töchterschule sofort in die Augen. Die niederen Schulen behalten im Gegensatz zu den höheren ihre Zöglinge für einen weit kürzeren Zeitraum; und dieser anscheinend äußere Umstand fällt um so entscheidender ins Gewicht, als sie ihre Schüler gerade in demjenigen Lebensalter entlassen, von welchem ab durchschnittlich der jugendliche Geist einer tieferen und zusammenhängen-

den Auffassung der Wissensgegenstände erst fähig wird. Sie haben sich also in der Auswahl des Unterrichtsstoffes wesentlich zu beschränken und den so beschränkten Unterrichtsstoff in möglichst enger Verknüpfung und gegenseitiger Beziehung seiner einzelnen Glieder zur übersichtlichen Anschauung und festen Einübung zu bringen. Zum Beispiel zählen also die niederen Schulen gleich den höheren den sprachlichen Unterricht zu ihren wichtigsten Bildungsmitteln; allein rücksichtlich des Umfanges beschränken sie sich auf die eine Muttersprache, und rücksichtlich der Methode sehen sie von einem besonderen Unterricht in der deutschen Grammatik ab und bringen vielmehr den knapp begrenzten grammatischen Lehrstoff nur in und mit den Lesestücken, also in steter Verbindung mit dem sachlichen Inhalte des Sprachunterrichts zum Verständnis.

§ 5.

Begrenzung und innere Beziehung des Lehrstoffs ist zwar auch für die höheren Schulen einer der wichtigsten Gesichtspunkte; gleichwol gelangen auf ihnen die einzelnen Unterrichtsgegenstände zu einer selbständigeren Entfaltung und somit der eigentümliche Bildungsgehalt derselben zu einer volleren und anregenderen Wirkung. Nicht Sprachunterricht überhaupt, sondern der Unterricht in verschiedenen Sprachen ist Gegenstand ihrer Tätigkeit; sie befähigen also ihre Schüler zu Vergleichungen zwischen verschiedenen sprachlichen Erscheinungen und den Schriftwerken verschiedener Völker, und durch diese Vergleichung befreien sie den jugendlichen Geist bis zur Gewinnung eines selbständigen Urteils. Sie lenken ferner innerhalb des Sprachunterrichts den Blick des Schülers neben dem sachlichen Inhalt des Schriftwerks auf den Bau der Sprache selbst und sie zwingen denselben, in diesem kunstreichen Gebilde Gesetze zu erkennen, welche bei aller Fülle und Manigfaltigkeit der Erscheinung doch den Charakter der Festigkeit und Einfachheit tragen und nicht nur in den verschiedenen Sprachen gleichartig herrschen, sondern auch den allgemeinen Denk- und Anschauungsgesetzen entsprechen. Ebenso begnügen sich die höheren Schulen nicht damit, bestimmte Regeln aus der Zahlen- und Formenlehre zur klaren Auffassung und fertigen Anwendung zu bringen, sondern sie dringen darauf, daß der Zögling den Beweis für diese Regeln und mittels des Beweises den strengen Fortschritt in der Mathematik und die Entwickelung der mathematischen Gesetze erkenne. Die höheren Schulen wenden sich also überall von der Tatsache zur Begründung derselben, von der Erscheinung zum Gesetze, sie entkleiden den Bildungsinhalt seiner stofflichen Schwere und vergeistigen

denselben zur allgemeinen und durchsichtigen Form. Indem sie hierdurch die Verwandtschaft zwischen dem Inhalt der Wissenschaft und dem eigenen Geistesleben des Zöglings aufdecken, befähigen sie den letzteren, jenen Inhalt mit klarer Beherrschung in sich aufzunehmen, an demselben die eigene Geisteskraft zu entwickeln und mittels der erweiterten und vertieften Erkenntnisformen neuen Bildungsstoff in gleicher Weise zu bewältigen. Dieses Bewustsein um das Gesetz ist das eigentümliche der höheren Schulbildung; mit dieser Erkenntnis macht dieselbe ihre Zöglinge geschickt, die gewonnenen Gesetze und Ideen mit freiem und selbständigem Urteile zu verwerten und unter einander in lebendige Verbindung zu setzen, kurz sie hebt hierdurch die Schüler von dem bloßen Empfangen zur Schaffenskraft empor, das heißt sie macht an ihrem Teile dieselben fähig, später belebend schaffend und l e i t e n d in ihrer Umgebung, in Staat und Gesellschaft aufzutreten. Hiermit und auf diese Weise erfüllen die höheren Schulen ihren besonderen oben bezeichneten Beruf. Daß zur Lösung dieser Aufgabe andere Unterrichtsmethoden als in den niederen Schulen und zwar von unten auf, etwa mit Ausnahme der ersten Elementarbildung, erfordert werden, ergiebt sich leicht aus den eben angestellten Betrachtungen und wird in der besonderen Unterrichtskunde seine nähere Bekräftigung finden.

§ 6.

Wenn also die höheren Schulen ihren Zöglingen die nötige Vorbildung gewähren sollen, um später in Staat und Kirche, in der Wissenschaft und in der Gesellschaft leitend und schöpferisch wirken zu können, so ist auch diese Aufgabe nach der gegenwärtigen Entwickelung des Lebens widerum eine so reich gegliederte, daß sie durch e i n e Art von Schulen allein nicht mehr gelöst werden kann. Auch so noch läßt sich ein Unterschied zwischen derjenigen Bildung erkennen, welche nach ihrer ganzen Anlage und nach ihrem allgemeinen Ziele einer weiteren Fortsetzung bedarf, und derjenigen, welche ohne ihren allgemein bildenden Charakter zu verleugnen doch ihre Zöglinge zur sofortigen Verwendung der Unterrichtsergebnisse auf verschiedenen Lebensgebieten geschickt macht. Jene erste Art der höheren Schulen bestimmt im wesentlichen ihre Zöglinge für den eigentlichen Dienst in Staat Kirche und Wissenschaft, die andere entläßt dieselben zum unmittelbaren Übergange in die bürgerliche Gesellschaft und das Erwerbsleben. Dem ersten Zwecke entsprechen die G y m n a s i e n, dem zweiten die R e a l s c h u l e n. Dies ist der wesentliche und allgemeine Unterschied zwischen den beiden Arten der höheren Schulen,

wiewol derselbe bei der engen Verwandtschaft, welche sie nach Bildungsstoff Bildungsumfang und Unterrichtsmethode unter einander haben, nicht so streng und ausschließend ist, daß nicht für manche Zöglinge ebensowol die eine wie die andere Schulart im wesentlichen zu dem gewünschten Ziele führen könnte. Indes darf was nur Folge wechselnder Umstände oder besonderer Begabung ist, bei der grundsätzlichen Einrichtung und Scheidung beider Arten der höheren Schulen keine durchgreifende Geltung beanspruchen. Vielmehr hat die neuere Geschichte unseres höheren Schulwesens deutlich gezeigt, daß die Gymnasien wie die Realschulen ihre Aufgabe zum großen Teile gerade deshalb nicht befriedigend zu lösen vermochten, weil sie ihre Bildungsgebiete und Bildungsziele nicht klar und scharf von einander sonderten und durch das Hinübergreifen auf das verwandte Gebiet sich den Blick und die Methode trübten.*) Die Scheidung zwischen beiden fällt aber nicht etwa mit dem Unterschiede zwischen formaler und realer Bildung zusammen; schon oben ist gezeigt, daß die formale und reale Unterrichtsmethode sich auf allen Bildungsstufen berüren und ergänzen müssen. Wenn man deshalb wol die reale Methode vorzugsweise den Realschulen zugeeignet hat, so hat man hiermit nicht nur die innerste Natur jeder wahren Geisteserziehung verkannt, sondern auch, wo man diese Ansicht festzuhalten strebte, den Realschulen selbst großen Schaden zugefügt. Denn die tatsächliche Folge dieses Irrtums war und ist leider, daß man die Zöglinge der Realschulen mit Stoff überschüttet, den man zur baldigen Verwertung im Leben für geeignet und notwendig hält, und daß man eben hierdurch sowol eine freie Aneignung dieses Stoffs als eine genügende Ausbildung der geistigen Kraft verhindert.

§ 7.

Die Gymnasien haben also den Zweck, für diejenigen Berufsarten vorzubilden, denen der eigentliche Staats- und Kirchendienst und die selbständige Pflege der Wissenschaften anheimfällt; sie machen demnach teils durch die Auswahl und Verarbeitung der überlieferten Kenntnisse, teils durch die Übung der geistigen Kraft ihre Zöglinge geschickt, um die für jene Berufszweige erforderliche Fachbildung auf der Universität

---

*) Hirzel Gymnasialpäd. S 27: „Eine Mischung dieser beiden Bildungswege kann ich mir — abgesehen von außerordentlichen Naturen — nur so denken, daß das eigenthümliche Wesen beider gebrochen und abgeschwächt wird." Vgl. daselbst S. 37, und meine Schrift über die Verfassung der höheren Schulen (Berlin, Dümmler) 3. Aufl. 1889 § 38 u. 46.

zu erwerben. Aber nicht nur in diesem sachlichen sondern auch in formalem Bezuge stehen die Gymnasien in engstem Verhältnis zu den Universitäten; denn der Charakter der auf den ersteren verfolgten Allgemeinbildung findet auf den Universitäten durch die Vereinigung der verschiedenen Fachwissenschaften zu einem Gesammtkörper und durch ihre vielfachen Berürungen seine Fortsetzung. Hieran wird nichts durch den Umstand geändert, daß in neuerer Zeit die Ausdehnung und Vertiefung der einzelnen Wissenschaften das Band ihrer Zusammengehörigkeit zu lockern scheint; denn teils bleibt der gemeinsamen Berürungspunkte noch immer eine erhebliche Zahl und anderenteils wird die unleugbare Gefahr der zunehmenden Vereinzelung unter den Fachwissenschaften sicher mit der Zeit durch die Gewinnung neuer zusammenfassender Gesichtspunkte und durch die Aufdeckung einfacher Grundgesetze überwunden werden. Hierfür bürgt nicht nur das letzte Ziel aller menschlichen Entwickelung, welches ohne Einheit der geistigen Bestrebungen nicht gedacht werden kann, sondern in Wahrheit auch der Gang, welchen die fortschreitenden Wissenschaften bisher eingehalten haben. Denn die Gemeinsamkeit zwischen ihnen stellt sich freilich nicht mehr wie früher äußerlich in der Erscheinung dar, daß einzelne Männer den Kreis der Wissenschaften in größerem oder geringerem Umfange beherrschen, was bei der Masse der Einzelforschungen nicht möglich ist, sondern darin, daß die Fortschritte in den Wissenschaften auf bestimmte allgemeine Methoden zurückgeführt werden, welche zwar nicht in allen Fächern dieselben sind, aber doch einander ergänzen und das Verständnis der gemeinsamen Aufgabe fördern.

Daß die Gymnasien im wesentlichen zu Vorschulen für die Universität bestimmt sind, erhellt auch aus ihrer Geschichte; ihr Ursprung und ihr eigentlicher Charakter, welcher in seinen Grundzügen trotz allen einzelnen Wechsels derselbe geblieben ist, läßt sich auf eben die Zeit zurückführen, in welcher auch die Universitäten ihre heutige Form angenommen haben, d. h. auf das Zeitalter des Humanismus und der Reformation. Und wie diesem Ursprunge und dieser Bestimmung gemäß der Gymnasial-Unterricht sich anfangs und längere Zeit hindurch im wesentlichen auf Religion die alten Sprachen und den in den alten Schriftwerken ruhenden Geschichtsstoff beschränkte, so läßt sich auch ohne Mühe erkennen, daß die berechtigte Ergänzung dieser Unterrichtsfächer durch eine selbständige Betonung der Geschichte, durch die Mathematik und selbst durch die eine oder die andere der neuen Sprachen nicht aus äußeren Rücksichten sondern aus dem Wachstum der Universitätswissenschaften hervorgegangen ist, welche zu ihrem Verständnis eine durch jene Fächer vertiefte und erweiterte Vorbildung erforderten. Durch diese Ergänzung sind aber den

Gymnasien um so weniger fremdartige Elemente zugeführt, als die neu hinzugetretenen oder doch stärker betonten Unterrichtsfächer den Kreis einer harmonischen Geistesbildung nicht zu stören, sondern zu füllen geeignet sind. Hiermit wird es aber auch sein Bewenden haben, so lange nicht unvorhergesehene und jetzt noch nicht einmal geahnte Umwälzungen im staatlichen und wissenschaftlichen Leben eine Änderung bedingen; vielmehr kommt es jetzt vor allen Dingen darauf an, nicht die Bildungsmittel zu vervielfältigen sondern die Bildungswege zu vereinfachen und zu vertiefen.

§ 8.

Das Ziel einer allgemeinen höheren Geistesbildung verfolgen auch die Realschulen und entnehmen hieraus die Richtung und die Umgrenzung ihrer Tätigkeit.*) Denn wiewol sie sich ihrem obenbezeichneten Zwecke gemäß enger an das Leben und die Bedürfnisse der bürgerlichen Gesellschaft anschließen, so fassen sie doch diesen Zweck als einen allgemeinen und einheitlichen auf, ohne sich in ihrer Einrichtung durch die manigfach wechselnden Forderungen der einzelnen Erwerbs- und Verkehrszweige bestimmen zu lassen. Wollten sie hiervon abweichen und den Ansprüchen des sie umgebenden Lebens unmittelbar zu genügen suchen, so würden sie entweder einer geisttödtenden Überladung mit zahlreichen Unterrichtsfächern nicht entgehen können oder sie würden unter Verzicht auf ihren gemeinsamen Charakter in so viele Fachschulen zerfallen müssen, als durch das reich gegliederte gewerbliche Leben bedingt würde. Daß sie diese Gefahr nicht immer glücklich vermieden haben, lehrt ein Blick auf die Geschichte dieser verhältnismäßig jungen Anstalten, welche in ihrer ursprünglichen Einrichtung mehr eine Verknüpfung verschiedener Wissensfächer, die sachlich und methodisch der inneren Beziehung zu einander entbehrten, als das einheitliche Wirken allgemeiner Bildungsanstalten aufzeigten. Diese Mängel sind zwar in der Abnahme begriffen, seitdem die Realschulen einen innerlich geordneten und in den Grundzügen übereinstimmenden Lehrplan verfolgen. Auch dieser Plan bedarf indes noch der Vereinfachung und namentlich ist die Didaktik für die Realschulen

*) Jäger Gymnasium und Realschule I. Ordnung, Mainz 1871. Akademische Gutachten über die Zulassung der Real-Abiturienten zu Facultäts-Studien, Berlin 1870; Rühle Rectoratsrede zu Bonn 1880; Lothar Meyer über akademische Lernfreiheit, 1879; A. W. Hoffmann Die Frage der Theilung der philosophischen Facultät, 2. Aufl. Berlin 1881. Ich finde keinen Anlaß, hier auf die neuerliche Scheidung zwischen Realschulen und Realgymnasien einzugehen.

noch nicht zu einem befriedigenden Abschluß gediehen, was sich zum Teil aus der Unklarheit über ihr Ziel erklärt: der weitere Fortschritt in beiderlei Bezuge muß einer von allgemeinen Grundsätzen ausgehenden Beobachtung überlassen bleiben.

Im ganzen ist zwar der Kreis der Unterrichtsfächer für Realschulen und Gymnasien derselbe. Wenn indes auf den ersteren wesentlich die neueren Sprachen an Stelle der beiden alten treten, wenn der Umfang des mathematischen Unterrichts auf ihnen eine erhebliche Erweiterung erfährt, wenn den Naturwissenschaften statt einer nur nebensächlichen Beachtung eine umfassendere und eindringendere Behandlung zu Teile wird, wenn endlich die Realschulen der Geschichte der neueren Zeit sich mit größerem Nachdruck als der alten zuwenden und die Geographie wissenschaftlicher lehren, so ist dieser Unterschied immerhin ein so folgenreicher, daß er auf die Gestaltung der Methode einen maßgebenden Einfluß ausüben muß.

Allerdings haben auch die Realschulen nach den oben (§ 5) entwickelten Bemerkungen von der unmittelbaren Tatsache zur Aufdeckung des Gesetzes fortzuschreiten; indes der Weg hierzu ist doch bei mancher notwendigen Übereinstimmung ein von dem Gymnasialunterricht wesentlich verschiedener, und daß dieser Weg noch nicht überall klar aufgefunden und mit Sicherheit beschritten wird, bezeichnet eben den unfertigen Zustand der Realschulen. Vorläufig mögen wenige Andeutungen genügen, um einige wichtige didaktische Gesichtspunkte zu bezeichnen, in denen die Realschulen von den Gymnasien abweichen. Wie manigfach auch auf den letzteren der Unterricht in den alten Sprachen zu einer Vergleichung des Griechischen und Lateinischen nach Etymologie und Syntax und mehr noch in Bezug auf den Inhalt der Literatur auffordert, so ist doch bei der festen und selbständigen Gestaltung beider Sprachen notwendig, daß jede derselben für sich erlernt und nach der Wortbildung und Wortfügung, nach ihrem syntaktischen Bau und nach ihrer lexikalischen und rhetorischen Eigenart besonders betrachtet werde. Demnach haben die Versuche, vergleichenden oder Parallelgrammatiken der griechischen und lateinischen Sprache auf den Gymnasien Eingang zu verschaffen, mit Recht keinen Boden gefunden. Dagegen verlangt der französische und englische Unterricht auf den Realschulen, wenn er anders wirklich geistbildend erteilt werden soll, bei den vielfachen Beziehungen beider Sprachen unter einander und mehr noch bei ihrer beiderseitigen Abhängigkeit vom Lateinischen eine reichliche Vergleichung der Spracherscheinungen, wozu sich bei der verhältnismäßigen Formenarmut beider auch Raum und bei ihrer Verwandtschaft in den Wortableitungen Anlaß genug bietet. Während

ferner in dem mathematischen Gymnasialunterricht der strenge Beweis und eine folgerechte Analysis vorherrscht, so ist es auf den Realschulen gestattet und bei dem weiter gesteckten Ziele sogar geboten, im Wege der Anschauung und Vergleichung die verschiedenen mathematischen Gebiete in engere Verbindung zu setzen und durch die Zusammenfassung verwandter Erscheinungen die Bildung der Schüler in synthetischer Weise zu fördern. Wenn endlich die Gymnasien nach ihrer Entstehung und Bestimmung den geschichtlichen Zusammenhang unserer Bildung mit dem Altertum festzuhalten und zur Anschauung zu bringen haben, so haben die Realschulen ohne diesen Gesichtspunkt völlig zu verleugnen doch vorwiegend die Aufgabe, den Zusammenhang und die gegenseitige Beziehung der neueren Völker nach Sprache und Geistesbildung darzulegen. Um es kurz zu sagen, das Gymnasium schreitet mehr auf dem Wege der Zergliederung und Ableitung, der Realunterricht dagegen mehr mittels der Anschauung und Vergleichung fort. Dies wird später im einzelnen genauer durchzuführen sein.

§ 9.

Hiermit ist der Zweck und die Einrichtung der Gymnasien und der Realschulen nach ihren allgemeinen Grundzügen dargelegt; dieselben werden um so befriedigendere Ergebnisse aufzuweisen haben, je mehr es ihnen vergönnt ist ihrer eigentümlichen Bestimmung rein und unbeirrt durch nebensächliche Rücksichten nachzuleben. Wenn demnach die Gymnasien mit grundsätzlicher Strenge nur für die Universität und die Realschulen nur für das höhere Gewerbsleben vorzubereiten hätten, so würden sie nicht nur mit größerer Schärfe und geeinigterer Kraftwirkung ihren Unterricht gliedern und erteilen können, sondern sie würden auch an der gleichartigen Bestimmung ihrer Zöglinge und an der Ausscheidung aller Schüler, welche andere Lebenszwecke verfolgen, eine Arbeitshilfe von höchstem Werte besitzen. Demnach ist auch bei den Klagen über die ungenügenden Bildungsergebnisse beider Anstalten häufig genug darauf hingewiesen, daß dieselben ihren Zweck gar nicht unverfälscht zu verfolgen vermöchten, so lange sie neben ihrem eigentlichen Ziele noch für andere verschiedenartige Berufswege die Vorbildung zu bestreiten hätten, so lange also beispielsweise ein namhafter Teil der Gymnasialschüler sich frühzeitig für den Bau-, Forst-, Berg- oder Kriegsdienst, und an den Realschulen eine noch größere Zahl sich neben dem Kriegswesen für das niedere Verwaltungsfach bestimmte. Dieser Einwand ist vom Standpunkte des strengen Grundsatzes völlig berechtigt und namentlich hemmt

die ungleichartige spätere Lebensbestimmung vieler Schüler, die hierdurch veranlaßte geringe Teilnahme derselben für manche Unterrichtsfächer und die aus den bezeichneten Umständen entspringende Klassenüberfüllung die Anstrengungen auch der eifrigsten Lehrer.*) Allein einerseits sind die höheren Schulen sich nicht Selbstzweck, sondern sie dienen dem Staate in seiner Gesammtheit, aus welchem sie erst Nahrung Bestand und Kraft gewinnen. Wenn also der Staat — und dies ist bei uns allerdings der Fall — auch für die ebengenannten Berufszweige diejenige höhere Bildung als notwendig erachtet, welche nur oder doch hauptsächlich auf den Gymnasien und den Realschulen gewonnen werden kann, so dürfen sich dieselben dieser weiteren Aufgabe nicht entziehen und sie haben außerdem zu beherzigen, daß sie mittels dieser besonderen Arbeit auch Achtung und Förderung in weiteren Lebenskreisen gewinnen.**) Andererseits wird die in dem ebenbezeichneten Umstande liegende Gefahr erheblich vermindert, wenn die Schulen nur jede Zumutung von sich weisen, ihre innere Einrichtung je nach den abweichenden Anforderungen einzelner Berufsfächer umzugestalten. Diese Forderung müssen sie aber unbedingt aufrecht erhalten und sie sind hierbei auch abgesehen von ihrem eigentlichen Zwecke um so mehr in ihrem Rechte, als sie die Anerkennung verdienen, durch die von ihnen gebotene Allgemeinbildung für diese besonderen Berufsarten die beste Vorbereitung zu gewähren.

Kapitel 2.

Psychologische Grundlage der Erziehung.

§ 10.

Die Erziehung hat die Bildung des menschlichen Geistes in seiner Gesammtheit und in seinen einzelnen Erscheinungsformen zum Zweck; es ist demnach selbstverständlich, daß der Erzieher vor Beginn seiner Tätigkeit das Wesen dieses zu bildenden Geistes klar und scharf aufzufassen und zu durchdringen suche. Diese Forderung, über deren Berechtigung

*) Betreffs der Überfüllung vgl. meine Verfassung der höheren Schulen § 11 u. 46.

**) Vgl. meinen Aufsatz über Berechtigungen in Schmids Encyklopädie des gesammten Erziehungswesens, 2. Aufl. I., S. 573, und die Verf. d. h. Sch. § 39.

eigentlich ein Zweifel gar nicht möglich ist, wird von der Lehrerwelt jetzt zwar mehr als früher, aber noch nicht nach ihrer vollen Bedeutung beachtet; dies erklärt sich bei der sonst unleugbaren Strebsamkeit des Lehrerstandes nur aus dem Umstande, daß in der Erziehung und dem Unterrichte allerdings die einzelnen Geistesrichtungen kenntlich und sogar namentlich von selbst hervortreten. Von Vorstellungen und Anschauungen, von Begriffen und Pflichten, von Verstand und Gefühl, von Gedächtnis und Willen ist nicht nur in der Form sondern auch im Inhalte des Unterrichts häufig genug die Rede, so daß der Erzieher gar nicht umhin kann, diese verschiedenen Formen der geistigen Tätigkeit zu prüfen und zu wecken, falls er überhaupt auf ein Ergebnis seines Wirkens rechnen will. Allein eben das häufige Auftreten dieser psychologischen Tatsachen und die hieraus entspringende vermeintliche Vertrautheit mit denselben verschleiert dem Lehrer allzuoft die Notwendigkeit, sich mit ihnen begrifflich auseinanderzusetzen, ihre inneren Bedingungen Beziehungen und gegenseitige Berechtigung klar aufzufassen und somit das einheitliche Leben des Geistes zum Ausgangs- und Zielpunkt aller seiner Bestrebungen zu machen. Wo diese psychologische Einsicht fehlt, da gelangt selbst der begabte Lehrer nur zu einer mehr oder minder glücklichen Übung, welche zwar bei reicher Erfahrung und ausgebildetem Takte zu verhältnismäßig befriedigenden Ergebnissen führen kann, aber doch vor Misgriffen und Abwegen nicht unbedingt sicher stellt.*) Um soviel schwerer fällt dieser Mangel bei denjenigen Lehrern ins Gewicht, welche jener Begabung und Erfahrung entbehren und nach dem Gange ihrer wissenschaftlichen Studien oder nach ihrer besonderen Anlage nicht gewöhnt oder nur wenig befähigt sind den Blick von dem einzelnen auf das allgemeine zu lenken. Hieraus erklären sich nicht nur viele einzelne Misgriffe, nicht nur der so häufige und beklagenswerte Widerstreit zwischen Erziehung und Unterricht in ihrer praktischen Behandlung, nicht nur die Unfähigkeit oder Ungeneigtheit vieler Lehrer auf die Bestrebungen ihrer Amtsgenossen und auf die von diesen vertretenen Lehrfächer die erforderliche Rücksicht zu nehmen; es erklärt sich hieraus also nicht nur der Grundschaden unseres Erziehungswesens, welcher in dem Mangel an einheitlicher Auffassung des gesammten Bildungswerks besteht und des-

---

*) Herbart Werke von Hartenstein XI, 380: „Ich für mein Theil habe seit zwanzig Jahren Metaphysik, Mathematik und daneben Selbstbeobachtungen, Erfahrungen und Versuche aufgeboten, um von wahrer psychologischer Einsicht nur die Grundlage zu finden. Und die Triebfeder dieser nicht eben mühelosen Untersuchungen war und ist hauptsächlich meine Überzeugung, daß ein großer Theil der ungeheuren Lücken in unserem pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt."

halb das höchste Ziel desselben, nämlich die harmonische und einheitliche Entwickelung des jugendlichen Geistes verdunkelt und zurückschiebt. Sondern aus diesem Mangel entspringen auch die vielfachen schwankenden unklaren und einander widerstreitenden Vorschläge und Versuche zur Verbesserung der Methode, welche es zu festen und unabänderlichen Grundsätzen in der Pädagogik nicht kommen lassen und in ihrer sprungweise einander ablösenden Anwendung den größten Schaden an dem edelsten Stoffe anrichten. Und hieraus entspringt endlich die innere Unzufriedenheit, welche häufig genug pflichttreue Lehrer über ihr gesammtes Wirken und über die allgemeine Aufgabe ihres Berufes empfinden. Denn der Mangel an grundsätzlicher Klarheit über die Wege und Ziele ihres Tuns läßt sie nicht zu der friedens- und inhaltsvollen Auffassung ihres Strebens gelangen, welche allein über die Mißerfolge im einzelnen zu trösten vermag. Demnach hat die Pädagogik ihr Werk mit der Betrachtung des menschlichen Geistes zu beginnen, und obwol die genaue Erkenntnis seines Wesens seiner Gliederung und seiner Grenzen der Psychologie anheimfällt, so hat die Pädagogik doch auch ihrerseits die einfachen psychologischen Grundlinien aufzunehmen und nach ihnen die Pfade zu ziehen, auf welchen sie vorzuschreiten gedenkt.

§ 11.

Schon oben ist bemerkt (§ 2), daß die Einheit des menschlichen Geistes die unumgängliche Grundlage sei, von welcher ebenso die Betrachtung des Philosophen auszugehen, als auf welche hin die Tätigkeit des Erziehers sich zu richten habe. Es ist hinzugefügt, daß die Fülle des Geistes sich unbeschadet seiner Wesenseinheit in manigfaltige Tätigkeitsformen entfalten müsse. In diese Formen seiner Tätigkeit ergießt sich der Geist je nach seiner Selbstbestimmung; denn auch die von außen kommende Anregung findet die Möglichkeit ihrer Wirkung nur darin, daß der Geist auf sich einwirken lassen wolle, da ein lediglich leidendes Verhalten desselben nicht denkbar ist. Wie überhaupt jede Wirkung zwischen Subjekt oder Objekt nur in der Form der Wechselwirkung möglich ist und ein schlechthin leidender Zustand des einen Teils auch die Tätigkeit des andern verändern würde, so tritt dieses Wechselverhältnis noch klarer in dem Begriffe der Anregung hervor; denn angeregt kann nur dasjenige werden, welches Regungen und ein eigenes Leben in sich selbst enthält. Nicht nur findet von vornherein in dem irgend wie angeregten Geiste eine Gegenwirkung gegen diesen Eindruck statt; vielmehr ohne seine eigene bewuste oder unbewuste, mehr oder minder klare Selbstbestimmung und Wendung zu diesem Eindrucke würde der Geist denselben überhaupt

nicht empfinden, derselbe würde für ihn nicht vorhanden, also eben kein Eindruck sein.*) Schon aus diesen hier nicht näher zu verfolgenden Betrachtungen tritt widerum deutlich die Wesenseinheit des menschlichen Geistes hervor; wie sehr er demnach sich auch in eine Form seiner Tätigkeit versenkt, so bleibt ihm stets die Fähigkeit, von dieser Form zu einer anderen überzugehen und die gegenseitige Befruchtung beider zur Verfolgung und Befriedigung einer dritten Richtung zu benutzen. Ja so sehr ist diese gegenseitige Berürung und Durchdringung seiner Äußerungsweisen oberstes Gesetz, daß dieselbe gar nicht abzuwehren ist, und daß die Schwingungen, welche in und mittels der einen erzeugt werden, sich notwendig in den übrigen fortsetzen, dort ihren Widerhall finden und somit zu der Herstellung eines einheitlichen geistigen Verhaltens mitwirken müssen. Es darf also nicht von getrennten Seelenvermögen oder Kräften innerhalb des Geistes gesprochen werden, welche etwa ein selbständiges Leben gegen einander zu führen vermöchten; was immer er denke, es wird auf sein Wollen und ebenso umgekehrt seinen unbedingten durch nichts abzuwehrenden Einfluß haben. Wol ist möglich, daß der einzelne Mensch in der einen Richtung seiner geistigen Tätigkeit je nach Anlage oder Erziehung sich mit Vorliebe ergehe, und ein solches Verhalten wird sich in der größeren oder geringeren Einseitigkeit seines Geisteslebens ausdrücken. Wenn beispielsweise bei ihm die Tätigkeit des berechnenden Verstandes überwiegt, so wird sich sein Wollen und Anschauen durch die gewonnenen Berechnungen mehr als billig bestimmen lassen; allein die Fortsetzung jener Verstandestätigkeit in das Willensgebiet ist unabwendbar und umgekehrt wird der so erregte und erzogene Wille sich wider in den Lebensäußerungen des Verstandes ausprägen. Je klarer und entschiedener aber von vornherein eine weise Erziehung das Gleichgewicht der verschiedenen Tätigkeitsrichtungen des Geistes zu fördern, oder wo dasselbe durch besondere Erlebnisse oder eigentümliche Begabung gestört wird, herzustellen unternimmt, um so deutlicher wird sie nicht nur die Einheit des Geistes an sich schützen, welche ja mit Ausnahme von Krankheitsfällen unzerstörbar ist, sondern sie wird auch innerhalb dieser Einheit ein harmonisches Leben wach rufen, welches in dem gleich gewogenen Spiel seiner verschiedenen Äußerungen die höchste Gesundheit Kraft und Befriedigung gewährt.**)

---

*) Der genaue Beweis hierfür bei Lotze System der Philosophie, T. I, Logik § 326 S. 519 flg. und noch mehr T. II in den klaren Bestimmungen seiner Metaphysik S. 481 flg. u. S. 495 flg.

**) Lotze Mikrokosmus II. 255: „Gingen daher die verschiedenen Vermögen der Seele

§ 12.

Der Geist vermag demnach seiner selbst gewiß und unbeschadet seiner Einheit sich zu verschiedenen Formen seiner Tätigkeit zu bestimmen; mittels ihrer durchläuft er die Arten und Grade seiner Entwickelung, erfüllt sich mit Inhalt und gedeiht zu gestaltendem und schöpferischem Leben. Solcher Formen lassen sich drei unterscheiden: der **Verstand**, die **Einbildungskraft** und das **Gemüt**. Keine derselben bildet ein von den übrigen getrenntes oder gar gegen die einheitliche Geisteskraft selbständiges Vermögen, wiewol auch abgesehen von besonderer Begabung die eine derselben stärker als die übrigen entwickelt werden kann. Vielmehr berüren und bedingen alle drei, wie schon gesagt, einander innig; die eine nährt und belebt gleichzeitig auch die anderen, alle richten sich auf denselben Bildungsgehalt und formen ihn je nach ihrer Weise zum Eigentum des gesammten oder besser gesagt des in einheitlichem Leben begriffenen Geistes um. Aber als Formen der geistigen Tätigkeit sind sie unterschieden; verschieden ist ihr Verhalten zu ihrem Objekt, verschieden sind die Stufen ihrer Tätigkeit, obschon auch diese unter einander parallel laufen, verschieden endlich benennt sich ihr Ziel und ihr Gegenstand. Denn der **Verstand** richtet sich auf die Erkenntnis des **Wahren** und er strebt der Erwerbung der **Einsicht** zu; die **Einbildungskraft** (Phantasie) verfolgt die Anschauung des **Schönen**, ihr Ziel ist die Ausbildung des **Geschmacks**; das **Gemüt** befähigt zur Verwirklichung des **Guten** und hat die **Sittlichkeit** zum Ergebnis seiner Tätigkeit. Ihr Verhalten zu dem Objekt unterscheidet sich also in Erkennen Anschauen und Tun, ihr Gegenstand als das Wahre Schöne und Gute, ihr Ziel als Einsicht Geschmack und Sittlichkeit (Charakter). Alle drei wenden sich vermöge eigener Bestimmung dem Objekte zu, welchem sie auf unterster Stufe scheinbar leidend gegenüber stehen; im Verlauf ihrer Tätigkeit befreien sie sich mehr und mehr von dieser Passivität, um endlich nach vollzogener Anbildung und Durchdringung des Objekts die Herrschaft über dasselbe und über sich selbst wider gewonnen zu haben. Alle drei Tätigkeitsformen verfolgen also denselben Gang, das gleiche

---

nicht alle eines aus dem andern, sondern zum Teil nur nebeneinander aus der Tiefe ihrer Natur hervor, so bemerkten wir doch, daß ihr Beisammensein einen zusammenstimmenden Accord bildete und daß die Natur der Seele um ihres vollen Wesens willen, nicht die eine jener Thätigkeiten entfalten kann, ohne wie einer poetischen Gerechtigkeit gemäß einen mehr oder minder großen Anteil der übrigen hinzuzufügen." — Vgl. die z. T. abweichenden, immer aber lehrreichen und sinnigen Betrachtungen von **Rümelin** über die Lehre von den Seelenvermögen in seinen Reden und Aufsätzen 1875 S. 119—143, besonders S. 131—136.

und gleichwaltende Leben pulsiert in ihnen und ihre Ergebnisse berüren sich wider in innigster Verwandtschaft. Nur scheinbar ist ihr ursprüngliches Verhalten zu dem Objekte ein reines Leiden; denn jeder unmittelbare äußere Eindruck auf sie ist nur möglich dadurch, daß sie eindrucksfähig, d. h. daß sie von vornherein geneigt und geeignet sind diesen Eindruck in sich aufzunehmen und durch eigene Tätigkeit mit sich zu verschmelzen. So ist also Leiden und Tun bei ihnen stets so gleichzeitig, daß hierdurch ein einheitlicher und unzertrennbarer Vorgang im Geiste entsteht, welcher sich nur nach seinen verschiedenen Erscheinungs- und Wirkungsformen auseinanderlegen läßt.*)

§ 13.

Die verschiedenen Stufen dieser drei Tätigkeitsformen laufen einander parallel und sie verfolgen denselben Gang, indem sie den Geist fortschreitend zu höherer reinerer und doch reicherer Freiheit führen; diese Befreiung erreichen sie aber, indem sie den ursprünglichen Eindruck, die Ursache ihres Leidens und den Gegenstand ihres Tuns, seiner Unmittelbarkeit und Zufälligkeit entkleiden, zu stets größerer Allgemeinheit emporheben und somit durchsichtiger und geistiger, also dem Geiste selbst ähnlicher machen. Zu diesem Ziele führen widerum innerbalb jeder Tätigkeitsform drei Stufen: der Verstand steigt von der ursprünglichen Warnehmung zur Vorstellung, von dieser zum Begriff auf, die Einbildungskraft wandelt die erste Anschauung zum Bilde um und verklärt dieses zum Ideal, das Gemüt erweitert und kräftigt die Empfindung zum Gefühl und verdichtet dieses zur Pflicht. Der Weg läuft also innerhalb jeder Reihe durch verwandte Tathandlungen vom einzelnen durch das besondere zum allgemeinen. Die Methode dieses Verfahrens geht stets darauf aus, das einzelne seiner Zufälligkeit und Wertlosigkeit zu entheben, den so erhaltenen Wert oder die geistige Substanz des ersten Eindrucks aufzubewahren und durch Beziehung auf gleichartige Werte beständiger fester und klarer zu machen, endlich den so gewonnenen Ergebnissen den Stempel der Allgemeinheit, der umfassenden und durchgreifenden Berechtigung, kurz des Musters aufzudrücken. Auf jeder höheren Stufe tritt der Geist entschiedener in sein eigenes Recht und sein freies Walten ein und macht sich hierdurch immer wider und in immer höherem Grade tüchtig, neue Einzeleindrücke schärfer und von vornherein selbständiger aufzufassen und somit seiner Tätigkeitsform

*) Lotze Mikrokosm. I. 218. Ders. Logik S. 345, § 254 g. E.

mehr Kraft, seinem Inhalte mehr Reichtum zu verleihen. So berürt sich auch hier überall Form und Inhalt in innigster Durchdringung und stetiger Wechselwirkung; vielmehr beide sind auch hier nur getrennte Momente eines und desselben geistigen Vorgangs.*)

Wie diese Stufenfolge innerhalb jeder Äußerungsweise des Geistes durchlaufen wird, das im einzelnen darzulegen ist die Aufgabe der beschreibenden Psychologie; hier genügt es, die Art des Fortschritts durch diese Stufen zu kennzeichnen, um später dem Lehrer seine Tätigkeit in Gemäßheit derselben vorschreiben zu können. Nur darauf mag noch hingewiesen werden, daß jede Stufe in den einzelnen Tätigkeitsformen der gleichen Stufe in den übrigen an Wert und Allgemeinheit entspricht. Wie die Warnehmung auf das Erkennen, so in gleichem Grade wirkt die Anschauung auf die Einbildungskraft und die Empfindung auf das Gemüt, dasselbe gilt von den übrigen parallelen Stufen. Demnach ist es, um einen misbräuchlichen Ausdruck abzuweisen, nicht richtig, die erste Erregung des Gemüts als Gefühl zu bezeichnen, vielmehr enthält das Gefühl schon die tätige Beziehung und Umgestaltung der einzelnen Empfindungen in sich. Mit jener Gleichartigkeit der einzelnen Stufen und ihrer geistigen Werte ist aber nicht ebenso die Gleichheit des geistigen Vorgangs in den verschiedenen Tätigkeitsformen ausgesprochen; diese unterscheiden sich eben wesentlich von einander, indem sich der Verstand auf das Sammeln der einzelnen Merkmale des Objekts, die Einbildungskraft auf die Gesammtauffassung seiner Form, das Gemüt auf den Wert richtet, welchen das Objekt für das handelnde Subjekt besitzt. Ebensowenig enthält jene Scheidung und Parallelisirung ein Urteil über den unbedingten Wert und Rang der einzelnen Tätigkeitsformen und ihrer Ergebnisse für den letzten Zweck des menschlichen Lebens; hierüber haben andere Zweige der Philosophie zu entscheiden, insoweit nämlich ein Rangstreit zwischen ihnen überhaupt statthaft ist, und nur soviel mag gesagt sein, daß das Gemüt in einer engeren Beziehung zu der leitenden Kraft des Geistes, dem Willen, zu stehen scheint.

§ 14.

In dem vorhergehenden ist dreier sogenannter Seelenvermögen oder, wie wir uns im Hinblick auf die Einheit des Geistes besser ausdrücken, dreier Tätigkeitsformen nicht gedacht: des Willens, der Vernunft und des Gedächtnisses. Der Grund hiervon ist, daß dieselben eine von

*) § 2.

den vorher beschriebenen Vorgängen abweichende Stellung in dem Leben des Geistes einnehmen. Was zunächst und zuoberst den Willen anlangt, so ist schon oben (§ 11) dargelegt, daß der Geist selbst aus eigener Kraft bestimme, in welcher Weise er tätig sein wolle, und dieses gilt nicht nur für die drei vorher entwickelten Tätigkeitsformen, sondern auch für die Vernunft und das Gedächtnis. Natürlich tritt diese Tatsache der Selbstbestimmung um so deutlicher und um so kräftiger hervor, je größere Bildung und Freiheit der Geist schon gewonnen hat; sie muß aber auch schon in den Anfängen des geistigen Lebens anerkannt werden, denn das Leben ist ohne Selbstbestimmung nicht denkbar, wäre diese auch nur in den untergeordneten Formen der Selbsterhaltung und der Fügsamkeit unter fremde Eindrücke vorhanden. Alles Leben will sich erhalten und fortsetzen; dieser Wille ist also die übergreifende und bestimmende Kraft für alle seine Äußerungen und Erscheinungsformen. Sofern der Geist lebt — und er kann nur als lebendig gedacht werden, — sofern will er auch und zwar will er sich in fortschreitender und lebendiger Ausbildung bewegen, d. h. er will sich zu immer reinerer Form, zu immer reicherem Inhalt, zu immer größerer Freiheit entwickeln. In diesem Streben wird der endliche Mensch allerdings durch äußere Bedingungen sowol eingeschränkt als angeregt, mögen diese nun in seiner besonderen Beanlagung oder in dem gesammten Zusammenhange der ihn umgebenden Welt liegen; aber sein Wille, d. h. er selbst als einfaches und lebendiges Wesen geht stetig darauf aus, diese Schranken durch sein Tun zu durchbrechen oder durch sein Erkennen in die Gesetze alles geistigen Daseins zu verwandeln und hierdurch sich mit ihnen auszusöhnen, d. h. in beiden Beziehungen ihnen gegenüber seine Freiheit herzustellen.*) Daher ist jeder Fortschritt im Wissen für den Geist zugleich ein Fortschritt im Selbstbewußtsein, jede Klärung des Gefühls zugleich ein Fortschritt in seiner eigenen Verklärung und Selbstbeherrschung. In allen seinen Handlungen will also der Geist sich selbst erleben, nähren und kräftigen; sein Wille ist nur der Ausdruck seiner Existenz und als lebendiger und

---

*) Ulrici Leib und Seele II. S. 361: „Der selbstbewußte Wille fällt mit dem Bewußtsein der Freiheit in Eins zusammen." Auch die dort folgenden Betrachtungen sind zu vergleichen. Harms die Philosophie in ihrer Geschichte, I. Psychologie, Berlin, 1878 S. 196: „Das Problem der Freiheit des Willens wie die Lehre, daß der Wille das Wesen des Menschen ist, hat vor Allen der Patristiker Augustin hervorgewälzt und ist von dieser alten Zeit her als ein noch ungelöstes Problem, dessen Lösung aber gesucht wird, stehen geblieben in der gesammten Entwickelung der neuen Philosophie." Vgl. ebendaselbst S. 346. 350.

wissender Geist entscheidet er über die von ihm im Einzelfalle jedesmal anzuwendende Form seiner Tätigkeit.*)

Hieran wird nichts durch den Umstand geändert, daß der einzelne Mensch in seiner geistigen Tätigkeit durch den von außen kommenden Eindruck angeregt und um so kräftiger bedingt wird, je weniger er in seiner Ausbildung fortgeschritten ist. Denn der Geist des einzelnen ist eine Monade in der ihn umgebenden Welt der lebendigen Geister und der von dem göttlichen Geist geschaffenen und gesättigten Materie; aber daß er sich zu den Eindrücken seiner Umgebung überhaupt als ein selbständiges und lebendiges Einzelwesen verhalten kann, dies dankt er doch nur dem in ihm tätigen, wenn auch anfänglich noch unvollkommenen Willen. Dies läßt sich auch an den niederen Entwickelungsstufen des Willens, der Begierde und der Neigung erkennen; in beiden tritt die Macht des äußern Eindrucks und die Abhängigkeit von demselben noch stärker, wenn auch bei der Neigung in schon abnehmendem Grade hervor. Daß aber der Geist einen Gegenstand begehren oder sich ihm mit Vorliebe zuneigen kann, ist doch nur Wirkung des ursprünglichen Willens in ihm, d. h. seiner Tätigkeit und seines Lebens überhaupt,**) und mehr noch entscheidet dieser Wille über die Form der Tätigkeit, in welcher er sich dieses Gegenstandes, ob durch Erkennen, Anschauen oder Wertschätzung bemächtigen will. Ja wenn oben gesagt ist, daß der ungebildete Mensch dem äußern Eindruck stärker unterliegt, so folgt hieraus noch nicht, daß die hierdurch in ihm hervorgerufene Regung überhaupt kräftiger, sondern nur daß sie einseitiger und beengender wirkt. Denn je höher seine Bildung, je freier also sein Wille und sein Verhalten zu der Außenwelt geworden ist, um so allseitiger harmonischer und nachhaltiger sind die Schwingungen, zu denen sein Geist durch den äußeren Reiz sich anregen läßt, so daß also die größte Freiheit und die innigste Berürung mit dem Objekt Hand in Hand gehen.

§ 15.

Wie der Geist also sich als Verstand, Einbildungskraft oder Gemüt verhält und bestimmt, ist oben dargelegt, ebenso welches die Ziele und Ergebnisse dieser geistigen Lebensäußerungen sind. Wiewol nun diese

*) Schelling Abhandl. zur Erläuterung des Idealismus der Wissenschaftslehre (Werke 1809 I. S. 270): „Die Quelle des Selbstbewußtseins ist das Wollen. Im absoluten Wollen aber wird der Geist seiner selbst inne, oder, er hat eine intellectuale Anschauung seiner selbst."

**) Ulrici a. a. O. S. 406.

Tätigkeitsformen und ihre Ergebnisse, welche sich objektiv als Begriff Ideal und Pflicht, subjektiv aber als Einsicht Geschmack und Sittlichkeit darstellen, sich vielfach unter einander berüren und befruchten, so hat sich doch außerdem der Geist vorbehalten, vermöge seines einheitlichen Wesens sie auch einheitlich zusammenzufassen und vermöge seiner Lebensstetigkeit sie in seinen festen Besitz zu verwandeln. Beides geschieht also durch beziehende Formen seiner Tätigkeit, das erstere durch die Vernunft, das letztere durch das Gedächtnis. Mittels der Vernunft bezieht also der Geist die Ergebnisse seiner Tätigkeit auf einander; er umkleidet den diskursiv gefundenen Begriff mit der einigenden Form des Ideals und fügt beiden den ewigen Wert und die innere Güte hinzu, welche sich in der Pflicht ausdrücken, das heißt er schafft sich Ideen und er erwirbt sich die wahre und allein dieses Namens würdige Weisheit, welche mit dem Leben in Gott gleichbedeutend ist. Daß sich in der Idee der Begriff und das Gattungsbild oder das Ideal zu einander gesellen, bedarf keiner Erörterung: aber ebenso wenig kann dieselbe das Moment der Güte entbehren. Denn es giebt allerdings einen Begriff von etwas bösem oder hinfälligem, z. B. den Begriff des Lasters oder der Krankheit; eine Idee derselben ist aber nicht herzustellen, weil ihnen mit dem Moment des inneren Wertes auch jeder Anspruch auf ewigen Bestand fehlt und sie vielmehr durch diesen Mangel zum Untergange bestimmt sind. In der Idee verschmelzen und versöhnen sich also die Geschöpfe des Verstandes, der Einbildungskraft und des Gemüts, und dieser Harmonie der Idee entspricht der innere Friede und die selbstbewuste Sicherheit des Weisen.

Wie aber der Geist durch die Vernunft die Ergebnisse seiner Tätigkeit unter einander bezieht und ausgleicht, so bezieht er dieselben mittels des Gedächtnisses auf sich selbst als auf ein einheitliches und stetiges Wesen, d. h. er wandelt sie durch das Gedächtnis in seinen festen Besitz um, über welchen er allezeit nach seiner Bestimmung mit Freiheit verfügen kann. Weit entfernt also daß das Gedächtnis eine besondere Kraft des Geistes sei, welche mit seinen übrigen Tätigkeitsformen nur in einem äußeren Verbande stehe, von denselben unabhängig sei und somit vermöge ursprünglicher Beanlagung in einer besonderen Stärke bei etwaniger gleichzeitiger Schwäche der anderen vorhanden sein könne, ist dasselbe vielmehr recht eigentlich ein Geschöpf unseres Willens und es wird um so kräftiger sein, je unumschränkter sich unser Geist der äußeren Eindrücke durch Erkennen Anschauen und Empfinden bemächtigt hat, und je entschiedener er Willens ist dieses Ergebnis seiner Arbeit festzuhalten. Nicht also wird die Kraft des Gedächtnisses durch eine besondere Schärfe des

Verstandes oder durch die Lebhaftigkeit der Empfindung beeinträchtigt, sondern je entschiedener die übrigen Tätigkeitsformen ihre Objekte durchdrungen und in sich aufgenommen haben, um so leichter wird es dem Geiste diese Ergebnisse in sich zu befestigen und durch immer neue Beziehung untereinander und zu seinem einheitlichen Leben bereiter und gefügiger zu machen. Wo also bei guter Verstandsbildung, bei klarer Anschauung, bei lebhaftem Gemüte sich Schwäche des Gedächtnisses findet, da folgt diese Schwäche nicht etwa aus der Stärke jener Vermögen, als ob der Geist nur ein mechanisch abgemessenes Gewichtsverhältnis seiner Richtungen ertragen könne, sondern sie folgt aus der Schwäche an einheitlichem und festem Willen. Sie ist also ein Mangel des geistigen Lebens überhaupt, welches sich gegen seine Erlebnisse gleichgiltig und flatterhaft verhält und dieselben der Aufbewarung und weiteren Verwertung nicht würdig achtet. Daher geht die Zerstreutheit und der Leichtsinn mit der Gedächtnisschwäche Hand in Hand. Wo aber umgekehrt Menschen von geringerer Verstandsschärfe oder auch von minder entwickeltem Gefühl sich durch ein gutes Gedächtnis auszeichnen, da hat man diese Eigenschaft an ihnen als einen Erfolg ihres energischen Willens zu ehren, welcher das Streben bekundet, den schwer gewonnenen Früchten ihrer übrigen Geistestätigkeit gemäß zu leben und sich dieselben nicht wieder entgehen zu lassen.*)

Dem Gedächtnis dienen die Erinnerung und die Gewöhnung als Vorstufen; schon aus dem Namen ergiebt sich, wie groß auf beiden Stufen der Anteil der eigenen Geistestätigkeit sei. Besteht aber die Tätigkeit des Gedächtnisses überhaupt in der Beziehung der durch die übrigen

---

*) Schleiermacher Erziehungslehre S. 503: „Aus dem momentanen Auffassen verbunden mit fortdauerndem Interesse entsteht dann das Festhalten, das Gedächtnis. Das Festhalten ist nothwendige Folge des Interesses an einer Sache, das Gedächtnis selbst ist nichts Anderes als das momentane Product des natürlichen Interesses. Man kann zwar von dem Bestreben ausgehen, der Jugend eine Virtuosität im mechanischen Festhalten beizubringen, welche man für desto größer hält, je langweiliger der Gegenstand selbst ist. Es ist aber dies ein reiner Mechanismus ohne Liebe zur Sache, und hierin liegt eben der Gesichtspunkt, von dem aus die einseitige Behauptung aufgestellt ist, daß ein starkes Gedächtnis und eine starke Urteilskraft selten zusammen gehen. — Ist Gedächtnis blos der mechanische Prozeß des Auffassens und Festhaltens, so kann es freilich nur stark werden auf Unkosten der anderen lebendigen geistigen Vermögen. Sagt man aber, daß das Gedächtnis das Interesse an dem Gegenstande, nicht Mechanismus sei: so leuchtet ein, daß jeder eine Fertigkeit des Festhaltens bekommen wird für diejenigen Gegenstände, mit denen er sich aus Interesse beschäftigt. Wo man über Schwäche des Gedächtnisses klagt, da sollte man dies als einen Charakterfehler anerkennen; schwache Menschen, zerstreute, die nie bei der Sache sind, wie sie nicht mit Bewußtsein auffassen, so können sie auch nicht festhalten.“ —

Geistesfunktionen erlangten Ergebnisse auf den Geist in seiner Einheit, so folgt, daß das Gedächtnis weder eine völlig nebengeordnete Stellung neben jenen Tätigkeitsformen einnehmen noch etwa einer derselben allein oder vorwiegend angehören kann. Vielmehr alles, was wir gedacht, angeschaut oder empfunden haben, vergegenwärtigen wir uns immer aufs neue durch diejenige Form der beziehenden Geistestätigkeit, welche wir Gedächtnis nennen und welche uns somit durch ihre oft widerholten und immer kräftiger und klarer widerkehrenden Tathandlungen zu einem festen Verfahren innerhalb der einzelnen Geistesbahnen und in unserem geistigen Leben überhaupt, zu Methoden Regeln und Grundsätzen verhilft. Es zeugt somit von geringem Verständnis des gesammten geistigen Lebens und noch weniger von einer richtigen Auffassung der Erziehungsaufgabe, wenn man von dem Gedächtnis als einer untergeordneten Geisteskraft halb verächtlich spricht und der Ausbildung dieser Tätigkeitsform eine geringere Aufmerksamkeit als den übrigen zuwendet. Richtig ist freilich, daß man der freien Entwickelung des Geistes durch eine übermäßige Pflege des Gedächtnisses Schaden zufügen kann, da das Streben nach Festhaltung der erlangten Bildungsergebnisse bei den häufig und gleichförmig widerkehrenden Vorgängen leicht zur Anwendung äußerer und gewissermaßen mechanischer Hilfsmittel verleitet. Die gleiche wenn auch anders geartete Gefahr droht aber auch bei einseitiger Bevorzugung des Verstandes und der übrigen Tätigkeitsformen, und es folgt hieraus nur von neuem die Regel, daß der weise Erzieher sein Absehen unverwandt auf die harmonische Entwickelung des gesammten Geistes in allen seinen Lebensformen zu einer einheitlichen Fülle zu richten hat.

Nach diesen beziehenden Formen der Geistestätigkeit stellt sich aber die Einheit der Bildung in der Geistesgegenwart dem Takt und dem Gewissen dar, und wenn auch von diesen drei Eigenschaften die erste dem Verstande, die zweite der Einbildungskraft und die dritte dem Gemüte näher verwandt ist, so wird doch jede derselben so manigfach durch die Ausbildung der beiden ihr ferner stehenden Geisteskräfte angeregt und geregelt, daß sie in höchster Vollendung ineinander zu fließen scheinen und die lebendige Fülle des Geistes in seiner Einheit und Gesammtheit zur Erscheinung bringen. Dies erhellt auch daraus, daß sämmtliche drei Eigenschaften in nächster Beziehung zu dem handelnden Subjekte d. h. zu dem Willen stehen und von diesem aus ihre Anwendung und Verwertung finden. Denn geistesgegenwärtig, taktvoll, gewissenhaft nennen wir nicht denjenigen, welcher rasch erkennt, sicher anschaut oder richtig empfindet, sondern welcher seine Erkenntnis, sein Anschauen, sein Gefühl unmittelbar und mit sicherem Selbstbewußtsein in Handlungen

umzusetzen weiß, so daß diese Eigenschaften in ihrer lebendigen Äußerung die Frucht des gesammten Bildungsvorgangs nach seiner inneren Harmonie und nach seiner Beziehung zu dem bestimmenden Willen entfalten. Mit anderen Worten: der Besitz dieser Eigenschaften befähigt den Menschen zu dem Leben in der Weisheit und entwickelt ihn zur freien gottähnlichen Persönlichkeit.

§ 16.

Somit wäre der Kreis der verschiedenen geistigen Tätigkeitsformen durchmessen; ihre allmähliche und möglichst gleichgewogene Belebung und Ausbildung ist das erhabene und schwierige Werk der Erziehung, welche ihr Ziel nur durch die stete Besinnung auf die verschiedenen Momente dieser reich gegliederten und doch einheitlich verlaufenden Zwecktätigkeit erreichen kann. Es ist im vorstehenden nicht von der Seele des Menschen sondern von seinem Geiste gesprochen; wenn jene das Wesen des Menschen nach seiner ursprünglichen und unmittelbaren Natur, dieser aber dasselbe in seiner lebendigen und aufsteigenden Entwickelung bezeichnet, so sind zwar beide für den Pädagogen wie für den Psychologen von gleicher Wichtigkeit und untrennbar. Denn aus den einzelnen Möglichkeiten, die Seele anzuregen und zum Leben aufzurufen, ergiebt sich erst die wirkliche Entfaltung und Tätigkeit derselben auf den verschiedenen Geistesstufen und somit für den Psychologen rückwärts die Fähigkeit, die ursprüngliche Bestimmtheit der Seele zu erkennen, wie für den Pädagogen vorwärts gewandt die Erkenntnis der Wege, welche er zu durchschreiten hat. Allein die Wissenschaft und Kunst der Erziehung gehört nach strenger Scheidung dem Gebiete der Ethik an, welche freilich gleich jeder wahren Wissenschaft die Kausalität ihrer Objekte stets sorgfältig zu erwägen hat und dieselbe niemals ungestraft vernachlässigen kann, aber sich doch wesentlich in dem Gebiete und nach den Gesetzen der Teleologie bewegt. Desgleichen ist bisher der Ausdruck von Geisteskräften möglichst vermieden; nicht als ob derselbe schlechthin unrichtig wäre, denn keine Kraft hat ein selbständiges Dasein, sondern sie spricht nur das Leben und die Bewegung des einen Subjekts aus, in welchem sie wirksam gedacht wird. Es erschien jedoch ratsam, durch die Bezeichnung von geistigen Tätigkeitsformen oder Äußerungsweisen immer wider und möglichst nachdrücklich auf das einheitliche Wesen des Geistes hinzuweisen, um hierdurch das Misverständnis zu vermeiden, als ob die einzelnen Geisteskräfte eine scharf geschiedene Selbständigkeit gegen einander beanspruchen dürften und innerhalb des Geistes nur eine freilich an sich undenkbare äußere Verbindung hätten.

In welcher Weise und Verknüpfung sich das Leben des Geistes nach seinen einzelnen Formen entfaltet, ergiebt sich aus der bisherigen Entwickelung; auf Grund derselben lassen sich die verschiedenen Stufen seiner Tätigkeit nach ihrem gegenseitigen Verhältnis in folgende Übersicht zusammenfassen:*)

Bestimmende Form des Geistes:		Der Wille.	
Niedere Formen desselben:		Begierde. Neigung.	
Gegenstand der Geistestätigkeit:	Das Wahre.	Das Schöne.	Das Gute.
Formen derselben:	Der Verstand.	Die Einbildungskraft.	Das Gemüt.
Entwickelungsstufen derselben: 1.	Warnehmung.	Anschauung.	Empfindung.
2.	Vorstellung.	Bild.	Gefühl.
3.	Begriff.	Ideal.	Pflicht.
Ziel derselben:	Einsicht.	Geschmack.	Sittlichkeit.

*) Schon Eingangs dieses Kapitels ist bemerkt, daß die Bestimmungen desselben nicht eine vollständige Psychologie mit spekulativer Entwickelung und Begründung ihrer Sätze zu liefern beabsichtigen. Wie eine Warnehmung überhaupt vor sich gehe, wie der Wille dazu gelange, das einzelne zu wollen, und so viele ähnliche Fragen zu lösen, das muß — soweit nach dem Stande der Wissenschaft überhaupt eine Antwort möglich ist — der Psychologie als solcher überlassen bleiben. Insbesondere können hier die wertvollen und sorgfältigen Beobachtungen nicht verwendet werden, welche namentlich Fechner und Wundt auf dem Grenzgebiet von Geist und Körper angestellt haben. Die physiologische Psychologie steht in den Anfängen ihrer Entwickelung; abgesehen hiervon gilt für die Aufgabe des Erziehers der sittliche Zweck mehr als die natürliche Ursache. Ich halte also den neuerdings öfters gehörten Satz, daß die Pädagogik sich auf der physiologischen Psychologie aufzubauen habe, für unrichtig und zur Zeit für unverwertbar. Dem Zwecke dieses Buchs gemäß handelt es sich hier vielmehr darum, einen einfachen und durchsichtigen Grundriß des Geisteslebens zu geben, auf welchem sich der Bau der Pädagogik fest erheben und an dem sich der Erzieher überall zurechtfinden und Maß und Richtschnur selbst bei den scheinbar kleinen Arbeiten und der Technik seines Berufs gewinnen kann. Aber es sollte durch diese allgemeine Architektonik nicht auch die Regel für die Entwickelung jedes einzelnen Menschen oder jedes besonderen Vorgangs gegeben werden, welche sich vielmehr nach der Empfänglichkeit und Begabung der einzelnen verschieden gestalten und auf niederer Stufe stehen bleiben oder Mittelglieder überspringen wird. Dem kundigen Leser wird nicht entgehen, wieweit die vorstehenden Bestimmungen sich mit den Lehren älterer und neuerer Philosophen berüren, von denen ich unter den letzteren Lotze mit besonderem Danke erwähne, und inwiefern sie von denselben abweichen.

Beziehende Formen der Geistestätigkeit:

1. Beziehung der Bildungsergebnisse unter einander: Die Vernunft.
   Produkt der Vernunft: Die Idee.
   Ziel der Vernunft: Die Weisheit oder das Leben in Gott.
2. Beziehung der Bildungsergebnisse auf den einheitlichen Geist: Das Gedächtnis.
   Niedere Formen des Gedächtnisses: Erinnerung. Gewöhnung.
   Objektive Ergebnisse des Gedächtnisses: Die Methode. Die Regel. Der Grundsatz.
   Einheit der Geistesbildung nach diesen Ergebnissen: Geistesgegenwart. Takt. Gewissen.
   Darstellung dieser Einheit in der: freien, gottähnlichen Persönlichkeit.

Kapitel 3.

Ethische Bestimmtheit des Zöglings.

§ 17.

Ist das Ziel der Erziehung die Entwickelung des Menschen zur freien, gottähnlichen Persönlichkeit, so wird hierdurch zweierlei vorausgesetzt: die ursprüngliche Unfreiheit des Menschen und seine Befähigung zur Freiheit. Jene ursprüngliche Unfreiheit ist also die sittliche Bedingtheit des Kindes; derselben wird keineswegs durch die frühere Behauptung widersprochen, daß der Wille die bestimmende und einheitliche Kraft des Geistes sei. Freilich liegt der Irrtum nahe, daß jeder Wille seiner innersten Natur nach frei sein müsse, denn wollen und wählen könne nur, wer sich hierzu aus eigener Bewegung, also in Freiheit bestimme. In Wahrheit ist aber diese leere und lediglich formale Fähigkeit zu wollen gar nicht im Stande sich zu betätigen; um etwas bestimmtes zu wollen, muß der Geist schon mit irgend welchem Inhalt erfüllt sein, welches für ihn den Grund der Bewegung hergiebt. Die

inhaltslose Freiheit ist also nur die Fähigkeit, frei zu werden; jede Fähigkeit bedarf aber einer wie immer gearteten Anregung, um sich zu entwickeln und aus der Möglichkeit in die Wirklichkeit überzugehen. Diese Anregung ist nun in dem Menschen vorhanden, mag sie als ein Verhalten desselben zu sich selbst, d. h. als das Streben, sich selbst als ein lebendiges Wesen zu erhalten, oder als ein Verhalten zu der Außenwelt, d. h. als das Streben, diese Außenwelt sich zu unterwerfen und anzueignen, aufgefaßt werden. Nach beiden Gesichtspunkten, welche übrigens immer gleichzeitig in Geltung treten, ist also diese Anregung des Willens nichts anderes als der Eigenwille, der sich zunächst nur insofern mit jedem Objekt in Beziehung setzt, als er dasselbe zu bewältigen strebt; sein Verhalten findet also an der eigenen Unfertigkeit und an dem Widerstande des Objekts eine Schranke, welche er stets von neuem zu durchbrechen sucht und eben deshalb stets von neuem als ein Merkmal seiner Unfreiheit empfindet. So lange er aber diesen Widerstand und Widerstreit zu erdulden hat, so lange er durch Begierde und Neigung beherrscht wird, so lange seinem Erkennen, Anschauen und Empfinden die Ausgleichung mit dem Gegenstande seiner Tätigkeit und eben deshalb der innere Friede fehlt, so lange ist er eben unfrei und die Regungen seines Willens arten in Eigensinn und Laune, in Eitelkeit und Neid, ja in Selbstsucht und Haß aus. Je mehr aber der Geist sich mit allgemein giltigen und schlechthin wahren, also mit ewigen Anschauungen füllt, desto mehr vollzieht sich in ihm die eigene Befriedigung und die Versöhnung mit seiner Umgebung, desto selbständiger und freier schreitet er in seiner einheitlichen Entwickelung fort. Der Wille muß also nicht nur formal gestärkt werden, was, soviel dies überhaupt möglich ist, nur zur vollendeten Selbstsucht führen würde; sondern er muß befähig und geleitet werden, das Wahre das Schöne und das Gute zu wollen und zwar nicht in einzelnen Regungen sondern stets und überall. Durch welche psychologische Vorgänge dies erfolge, ist im vorigen Kapitel dargelegt; dort ergab sich, auf welche Objekte sich der Wille zu richten und in welcher Reihenfolge sich der Geist nach seinen inneren Lebensbedingungen zu entwickeln habe. Durch Erkenntnis dieses psychologischen Stufenganges gelangt der Mensch zur Klarheit des Wollens und durch den tatsächlichen und bewusten Fortschritt innerhalb dieser Stufen zu der Reinheit des Willens, nicht zu jener inhaltleeren, welche bei dem Vermögen des Willens stehen bleibt und deshalb zu einem lebendigen Dasein gar nicht gelangt, und ebenso wenig zu jenem Eigenwillen, der das Ich in seiner Vereinzelung und Selbstsucht zu erhalten strebt, sondern zu der gotterfüllten Reinheit des Willens, in welcher der Zwiespalt und Widerstreit ausgelöscht, der Zwang

des Gesetzes zur Liebe verklärt und die Unzufriedenheit und Unruhe des Lebens zur freien und ihrer selbst wie ihres Wirkens gewissen Persönlichkeit umgestaltet ist.*)

§ 18.

Welches der allgemeine und unfehlbare Weg für den Erzieher sei, um seinen Zögling zu diesem Ziele zu geleiten, wird sogleich näher erläutert werden; zuvor bedarf jedoch jener unfertige und unfreie Zustand des Menschen noch einer genaueren Betrachtung, um mit dem Wesen des Übels zugleich die Mittel zu seiner Heilung zu erkennen. Zwar der ursprüngliche Vorgang, durch welchen der nach dem Ebenbilde Gottes geschaffene Mensch in diesen Zustand der Unfreiheit herabgesunken ist, hüllt sich in ein Dunkel, welches bisher für den erkennenden Verstand undurchdringlich blieb; und in gleicher Weise läßt sich die Vererbung oder Ausbreitung dieses Übels über alle Menschen zwar in verschiedenen Formen aussprechen und in ihrer Tatsächlichkeit anschauen, aber ebenso wenig verstehen oder begrifflich ableiten, wie die Entstehung Schöpfung oder Erzeugung neuer Seelen überhaupt. Man mag immerhin mit Recht alles Leben als ein stetes Ringen des Subjekts mit dem Objekt, als die zusammenhängende Überwindung immer neuer Schranken und eben deshalb als die stetige Empfindung dieser Schranken, als ein immerwährendes Streben nach der Selbstbefreiung und somit als ein ebenso dauerndes Bewußtsein der noch unbesiegten Unfreiheit beschreiben, — der einmalige oder in jedem neuen Menschen neu widerholte Vorgang, durch welchen das ursprüngliche Bild der Vollkommenheit Reinheit und Freiheit in ihm entstellt und verdunkelt ist, bleibt nichts desto weniger ein Mysterium, welches erlebt und geglaubt, nicht aber erklärt und abgeleitet werden kann. Allein es bedarf der Lösung dieses Rätsels, welches sich mit der geheimnisvollen Verbindung der Ewigkeit und Endlichkeit, der Unsterblichkeit und der Sterblichkeit überhaupt verknüpft, für unseren Zweck auch nicht; es genügt die Anerkennung der Tatsache, daß die Seele zugleich mit dem erwachenden Bewußtsein den Zustand der Unfreiheit und Selbstentzweiung in sich vorfindet und hierdurch zu immer erneutem Streben nach Frieden und Freiheit angeregt wird.**) Mit anderen Worten,

*) Über die Stellung der Schule zur Ethik vgl. die inhaltreiche Abhandlung von A. Lasson Umrisse zur Lehre von der Schule, Berlin 1871 (Jahresber. der Louisenstädt. Realschule).

**) Diese Selbstentzweiung muß also als ursprüngliche Tatsache in uns anerkannt und behandelt werden, so sehr ihre Entstehung sich unserer Erklärung entzieht. Lotze Metaph.

daß der Mensch nicht nur im Erkennen und Anschauen sich dem Objekt fremd gegenüber fühlt, sondern daß er auch in seinem Wollen sich im Widerstreit mit dem allgemeinen Gesetze findet und sich zunächst nur auf Betätigung seiner endlichen und unsteten Regungen richtet, dies ist eben die ihm ursprünglich anhaftende Sündhaftigkeit, welche sich dem tieferen Nachdenken ebenso als Gottentfremdung wie als Selbstentfremdung zu erkennen giebt; und zugleich ist die Empfindung dieses Zustandes sein göttliches Erbteil, durch welches er immer wider zu seiner ursprünglichen Heimat und zur Beseitigung jener Entfremdung hingezogen wird. So erkennen wir hier wider unter anderem Ausdrucke die im Anfang des vorigen Paragraphen ausgesprochene Verbindung von Unfreiheit und Befähigung zur Freiheit in dem Menschen, jene als seine sittliche Bestimmtheit, diese als seine sittliche Bestimmung. Diesen Zwiespalt, diese Inkongruenz seiner beiden Seiten hat er fortzuschaffen, wenn er frei und selig werden will; nach diesem Frieden sehnt sich die erlösungsbedürftige Seele, sogar durch alle Regungen der Selbstsucht und des Hasses hindurch, denn sie ist von Anfang an ebensowol gut als böse, ersteres vermöge der Schöpfung durch Gott, letzteres durch den Abfall von Gott. Sie ist letzteres aber, wie unerklärlich dieser Vorgang auch sein mag, wirklich von Anfang an; denn jede Tatsünde hat die sündhafte Anlage zu ihrer notwendigen Voraussetzung, und keine Verführung durch Beispiel oder Lehre würde denkbar sein, wenn nicht das schlechte Beispiel oder die böse Lehre schon ihren Widerhall in der Brust des Kindes fände. Ist aber diese Sündhaftigkeit vorhanden, so kann sie ihren Sitz und die Möglichkeit ihrer Betätigung nur in der leitenden Geisteskraft, in dem Willen haben, weil, wenn dieser von Anfang an in seiner Reinheit und in seiner Übereinstimmung mit dem unverfälschten Gotteswillen bestände, durch ihn ein Irrtum im Erkennen Anschauen oder Empfinden nicht zugelassen werden würde. Nicht also die Substanz oder das gesammte Wesen des Menschen ist verderbt,*) was eine Unmöglichkeit seiner Beseligung in sich schließen würde, sondern verderbt und zwiespältig ist sein Wille und auf dessen Heilung und Aussöhnung hat sich also die sittliche Erziehung oder in höchster Fassung die Erziehung des Menschen überhaupt zu richten.**)

S. 458: „Der Widerstreit der Kräfte in der Natur ist, ebenso wie das Dasein des Bösen in der sittlichen Welt, das harte Räthsel, dessen Lösung die vollständige Kenntnis des letzten Weltplans voraussetzen würde."

*) Augustin. retract. 2, 24: „Non tamquam in eo nulla (imago Dei) remanserit, sed quod tam deformis, ut reformatione opus habeat."

**) Diese anfängliche Zwiespältigkeit in der menschlichen Natur, diese Verderbtheit des

§ 19.

Es handelt sich also darum, den zwiespältigen Willen des Zöglings mit sich und mit den allgemeinen Forderungen der Sittlichkeit oder mit dem Gesammtgewissen der Menschheit auszusöhnen. Mit sich selbst, denn in ihm kämpft seine göttliche Mitgift mit dem Eigenwillen und der vergänglichen und unruhigen Lust, und dies ist eben das zwiefache Gesetz in ihm, dessen Widerstreit ihn unfrei und elend macht und ohne den steten Aufblick zu Gott nicht gelöst werden kann.*) Und mit dem allgemeinen Gewissen, welches schließlich nichts ist noch sein soll, als die unmittelbare und vollständige Bestimmtheit des Menschentums in und durch Gott, und welches in steter Selbstverklärung und Entsühnung begriffen ist. Diese doppelte und doch in gegenseitiger Durchdringung und Eintracht fortschreitende Versöhnung vollzieht sich also durch die Hinlenkung des Zöglings zu Gott, in dessen Anschauung und durch dessen nimmer rastende Liebe der Wille von den Banden des Gesetzes frei wird, weil er den Inhalt des Gesetzes als eigene Bestimmung in sich aufnimmt und sich mit dem ursprünglichen Gotteswillen erfüllt. Inhaltlich ausgedrückt ist es also die sittliche Aufgabe der Erziehung, den Zögling mit der Liebe zu Gott zu tränken, aus welcher sodann die Liebe zum Nächsten als freie Selbstbetätigung und als notwendige Lebensäußerung sich ohne Zwang und von selbst ergiebt. Wie aber gleichartiges nur durch das gleiche gewirkt wird, so hat auch der Erzieher, er mag strafen oder loben, erziehen oder unterrichten, sich von der Liebe zu seinem Zöglinge leiten oder erfüllen zu lassen, wenn er anders seines Tuns und seines Erfolges sicher sein will. Denn wie der einzelne Mensch durch die Liebe Gottes zu ihm angezogen, von ihr überwältigt und zum wahren Leben erweckt wird,**) so hat auch der Lehrer, um sein Wirken unwiderstehlich und unfehlbar zu machen, das ihm anvertraute Kind mit seiner Liebe zu

---

Willens nicht erkannt zu haben, das ist eben der Grundfehler Rousseaus und der Philanthropinisten, dessen Wurzel übrigens schon bei Chr. Wolff zu finden ist. Statt auf den Sitz des Übels zurückzugehen, suchten sie dasselbe in den Verkehrtheiten der Umgebung und des konventionellen Lebens, wodurch freilich ebenso wenig der Ursprung dieser Verkehrtheiten wie die Möglichkeit ihrer Einwirkung auf das unschuldige Kind erklärt wurde. Und doch hätte sie ihr Bestreben, das Kind moralisch zu erziehen und zur Selbstbestimmung zu befähigen, zur richtigen Erkenntnis führen müssen, wenn sie nur diese Freiheit inhaltlich aufgefaßt und auf ihren Urquell zurückgeführt hätten.

*) Röm. 7, 21—24. Augustin. Conf. init.; besonders I, 5.

**) Ev. Joh. 5, 21; 6, 44. 65.

umfangen und zu durchdringen; denn diese Liebe, welche des Gesetzes Erfüllung und das Band der Vollkommenheit ist, heilt den Zwiespalt in dem Willen des Kindes und leitet denselben seine eigenen und zugleich die richtigen Wege.*) Solche Liebe vereint nicht nur den Erzieher mit seinem Zöglinge, sondern auch den Zögling mit Gott; sein Anschauen Denken und Empfinden erweitert sich zur Andacht, sein Verhalten zur Frömmigkeit, sein Wesen zur Religiosität und so erfüllt sich das oben (§ 1) angeführte Wort Fichtes, daß die Erziehung zur wahren Religion das letzte Geschäft der Erziehung sei. Von diesem höchsten Gesichtspunkte aufgefaßt stellt sich die Einheit der Erziehung nicht mehr als ein ängstliches Abwägen zwischen der formalen Leitung und Entwickelung der einzelnen geistigen Tätigkeitsformen dar, sondern sie quillt als ein freies und sicheres Geschenk aus dem einheitlichen und inhaltsvollen Leben, welches Lehrer und Kind mit gleicher Kraft füllt und seine wachsende Stärke in der stetigen und stets tiefer gehenden Bekehrung zu Gott findet. Und dieses Ringen um die innere Befriedigung entleert sich je mehr und mehr von der Selbstqual der Reue und Buße, an deren Stelle der gewisse Glauben, d. h. die hoffnungsvolle Anschauung des göttlichen Wesens und das unmittelbare Durchdrungensein von demselben, den strebenden Menschen wie ein erfrischender Tau mit Leben und Liebe erfüllt. Somit wäre der allgemeine und unfehlbare Weg bezeichnet, den die Tätigkeit des Erziehers einzuschlagen hat; sein oberstes Gesetz lautet: liebe den Zögling und wecke Liebe in ihm, denn beides fällt ebenso zusammen, wie frei sein und frei machen. Nicht herrschen sondern schaffen, nicht äußerlich befehlen sondern leiten, nicht strafen sondern bessern, nicht die vergeltende Gerechtigkeit üben sondern den Zwiespalt und Unfrieden in Liebe aussöhnen, das ist seine klare und doch so schwer zu wandelnde Bahn, dies das einfache und in seiner Anwendung so manigfache Verfahren, mittels dessen er seinem Streben den Erfolg, den Ergebnissen seines Tuns ewigen Wert und sich selbst die Freudigkeit des Berufslebens sichert.**)

---

*) Röm. 13, 10; Coloss. 3, 14. Schleiermacher Erziehungslehre S. 345: „So scheint denn in Beziehung auf die Willensleitung dies die Hauptsache zu sein, formell daß die Entwickelung des Willens in dem Bande der Liebe gehalten werde, daß man durch die Liebe und zur Liebe erziehe."

**) Augustin. de grat. Christi 26: „Quid autem boni faceremus nisi diligeremus? Aut quomodo bonum non facimus, si diligamus?"

Kapitel 4.

Besondere Anlagen.

§ 20.

Die bisher beschriebene psychologische und ethische Grundlage des geistigen Lebens ist in jedem Menschen vorhanden und hat deshalb aller Erziehung zum Ausgangspunkt und zur Bedingung ihres Wirkens zu dienen. Innerhalb dieser allgemeinen Bestimmtheit finden sich die geistigen Tätigkeitsformen in den einzelnen Menschen in ungleicher Mischung ihrer Lebhaftigkeit und Stärke; abgesehen von seltenen oft nur scheinbaren Krankheitszuständen ist aber jede von ihnen in jedem Menschen lebendig. Jene Ungleichheit kann demnach ebenso wenig die allgemeinen Bedingungen der Erziehung als die Verantwortlichkeit des Lehrers und die Zurechnungsfähigkeit des Zöglings aufheben; sie fordert deshalb nur eine verschiedenartige Anwendung der Erziehungsmittel. Es leidet ferner keinen Zweifel, daß diese Ungleichheit der geistigen Kräfte eine ursprüngliche oder angeborene sei; sie ist also eine Tatsache, deren bisher freilich vergeblich versuchte Erklärung die Erziehungskunst anderen Wissenschaften überlassen mag, welche sie aber nicht umhin kann bei der Auswahl ihrer Mittel ernstlich in Erwägung zu ziehen. Das Dunkel, welches diese Erscheinung umhüllt, kommt indes insofern in Betracht, als es uns auffordert, zu seiner Aufhellung so weit als möglich zurückzugehen oder mit anderen Worten die angeborene Verschiedenheit der geistigen Anlagen durch scharfe Absonderung aller hinzutretenden Entwickelungsbedingungen auf ihr ursprüngliches Maß zu beschränken; denn nur auf diesem Wege wird es möglich werden, die Grenzen der Erziehungskunst festzustellen, die berechtigte Eigenart des Zöglings zu schonen und zu hegen, ihre Ausartungen aber zu beschränken und zu dem erforderlichen geistigen Ebenmaß zurückzuleiten. Denn die scheinbare Verschiedenheit der Beanlagung läßt sich zu einem erheblichen Teile auf die geistige und sittliche Umgebung des Kindes zurückführen, deren Wirkungen sich schon in einem Zeitpunkte geltend machen, welcher der bewusten Beobachtung des jugendlichen Geistes und somit seiner planmäßigen Erziehung vorausgeht.*)

---

*) O. Willmann Didaktik als Bildungslehre, Braunschweig 1882, I S. 9 u. 19.

Daß dem so sei, müßte sich schon als unabweisbare Folgerung aus unserer früheren Voraussetzung ergeben, nach welcher das zur Freiheit berechtigte und befähigte Kind die Anregungen seiner geistigen Entwickelung selbständig den äußeren Eindrücken entnimmt. Allein einen weiteren und für die Beobachtung noch schlagenderen Beweis liefert uns die allgemeine Erfahrung, daß die Gemeinsamkeit der Lebensweise in großen Bevölkerungskreisen auch eine Gleichartigkeit der Anlagen und Neigungen erzeugt, daß die Söhne vielfach den Beruf und die Lebensweise ihrer Väter mit entschiedenem Geschick aufnehmen und fortsetzen, daß das Gewissen und das Zartgefühl, ja auch die Einbildungskraft und die Richtung des Erkenntnisvermögens sich bei der Mehrzahl der Kinder nach den Anschauungen und dem Bildungszustande ihrer Umgebung regeln, daß Betriebsamkeit und Erfindungsgabe oder andererseits der Schönheitssinn und der gesellige Takt sich in der Jugend häufig genug in auffallender Übereinstimmung mit der Lebensart der sie umringenden Welt der Erwachsenen entwickelt, und ähnliche Erscheinungsformen derselben Tatsache. Diese unbewußte Einwirkung der Umgebung auf das Kind hat der Erzieher aufmerksam zu erwägen und je nach den Umständen zu benutzen oder zu entkräften; er wird hierdurch den Kreis und den Erfolg seiner Tätigkeit beträchtlich erweitern und die Regel seines Verfahrens durch die klare Erkenntnis der letzten und festen Schranken seines Einflusses um so unfehlbarer und wirkungsreicher feststellen. Denn soviel bleibt allerdings bestehen: auch nach Abzug alles dessen, was auf Rechnung der Umgebung und ihres stetigen und eben deshalb äußerst kräftigen Einflusses auf die Entwickelung des Kindes zu setzen ist, bleibt noch ein fester Kern ursprünglicher angeborener Anlage, welcher das geistige Ich des Kindes sichert und von dem Erzieher anerkannt und geachtet werden muß. Nur daß durch diese eindringende Sonderung des Angeborenen und frühzeitig Anerzogenen die Eltern verhindert werden die vermeintliche Eigenart ihrer Kinder, welche je nach den Umständen bald zur Entschuldigung ihrer Mängel und Fehler, bald zur Beschönigung der eigenen Schwäche, bald zur Forderung einer unberechtigten Anerkennung und Bewunderung angeblicher Talente angewandt wird, allzu häufig und allzu stark zu betonen. Wäre die ursprüngliche Verschiedenartigkeit der Beanlagung, sei es nach ihrer Vorzüglichkeit oder nach ihrer Mangelhaftigkeit unter der Jugend so groß, wie es vielen Eltern anzunehmen gefällt, und wären demnach die auf diese Verschiedenheit gegründeten Ansprüche an die Tätigkeit des Erziehers berechtigt, so würde ein gemeinsamer Unterricht vieler Kinder unmöglich und die Einrichtung von Schulen widersinnig sein. In Wahrheit sind es aber nur wenige Kinder, deren

geistiger Kraft und Eigentümlichkeit durch die Schulerziehung nicht ein völliges Genüge geschieht; wie diesen zu helfen ist, ob bei mangelhafter Anlage durch Verweisung aus der Schule, oder bei überschüssiger Kraft und Lebendigkeit einzelner Geistesrichtungen durch weise Entbindung von manchen Formen und durch eine besonders geartete Leitung, das hat die Umsicht des Erziehers nach gewissenhaftester Prüfung zu ermitteln und soll im einzelnen später untersucht werden. Für die Mehrzahl seiner Schüler hat der Lehrer ein gesundes Durchschnittsmaß der Befähigung anzunehmen und hiernach seine Forderungen und Maßnahmen einzurichten.

§ 21.

Immerhin ist also in einem wie auch begrenzten Umfange eine verschiedene Beanlagung der Kinder unleugbar vorhanden, oder nach dem obigen Ausdrucke ihre geistigen Tätigkeitsformen besitzen einen verschiedenen Grad der Stärke und Lebhaftigkeit, und zwar tritt diese Verschiedenheit ebensowol in der Kraft ihres Verstandes, ihrer Einbildungskraft und ihres Gemütes als in der Stärke und Stetigkeit des Willens hervor. Mit anderen Worten diese Ungleichheit der Zöglinge will sowol nach ihrer verstandesmäßigen als nach ihrer sittlichen Seite beobachtet und in Rechnung gezogen werden. Ja wenn die früheren Betrachtungen über die Stellung des Willens zu dem gesammten Geistesleben richtig sind, so verdienen seine verschiedenartigen Regungen ganz besonders die Aufmerksamkeit des Erziehers, um so mehr als hier eine Heilung etwaniger Gebrechen, eine Leitung auf das richtige Ziel, kurz die Erziehung des Willens mit allen ihren schwer wiegenden Folgen unmittelbarer und durchgreifender zu bewerkstelligen ist als die der übrigen Geistesformen. Denn das erste ist ja, daß der Zögling gewöhnt werde, verstehen und anschauen, empfinden und behalten zu **wollen**; zu diesem Ausgangspunkt hat der Erzieher immer wider zurückzukehren, an ihn sich mit immer erneuetem Nachdruck zu wenden, bis der Wille des Zöglings Stetigkeit und Gesundheit erlangt hat.*) Die ältere Psychologie pflegt von verschiedenen **Temperamenten** zu sprechen und hierunter gewisse stetige

---

*) **Fichte** Bestimmung des M. W. II. 254: „Nachdem ich dieses weiß, weiß ich, von welchem Punkte alle Bildung meiner selbst und anderer ausgehen müsse, von dem Willen, nicht von dem Verstande. Ist nur der erstere unverrückt und redlich auf das Gute gerichtet, so wird der letztere von selbst das Wahre fassen." Vgl. die zweite Rede an die D. N., W. VII. 281. Siehe oben § 14 u. Anm.

Mischungsverhältnisse unter einzelnen Körperbestandteilen zu verstehen, durch welche das gesammte geistige Verhalten des Menschen, als eine Einheit gedacht, bestimmt werde.*) Sehen wir von den unpassenden Benennungen dieser Temperamente ab und betrachten den durch sie bezeichneten Zustand, so ergiebt sich, daß mit jedem derselben ein besonderes Verhältnis des Willens zu dem Inhalte des geistigen Lebens gemeint ist und zwar nicht nur zu der Summe der vorhandenen Gedanken Anschauungen und Empfindungen, sondern auch zu der Fähigkeit neuen Geistesstoff in sich aufzunehmen und zu verwenden. Somit spricht sich auch in der Annahme verschiedener Temperamente ganz richtig die Vorstellung aus, daß das intellectuelle und das sittliche Leben des Menschen nur zwei Seiten desselben einheitlichen Organismus sind, welche sich gegenseitig durchdringen und bedingen, aber ihre vorwiegende Gestaltung von der größeren oder geringeren Stärke Stetigkeit und Reinheit des Willens erhalten. Erinnern wir uns ferner, was oben über die Abhängigkeit des Gedächtnisses von dem Willen und andererseits über das Verhältnis des Gedächtnisses zu den drei Hauptformen der geistigen Tätigkeit ermittelt wurde, so erhellt nunmehr um so deutlicher, wie sorgsam der Erzieher die Regungen des jugendlichen Willens zu beachten und als Ausdruck der sittlichen Anlage des Zöglings aufzufassen hat und wie sinnlos das Gerede derer ist, welche Erziehung und Unterricht von einander scheiden und nur den letzteren der Schule zuweisen wollen. Wenn hiernach die Bildung des Willens die bei weitem wichtigste Aufgabe der Erziehung bildet, so folgt sie andererseits auch einfacheren und leichter anzuwendenden Regeln, vorausgesetzt allerdings, daß der Erzieher selbst sich zu einer tatkräftigen Persönlichkeit herausgebildet hat, in welcher sich Selbstbeherrschung und bewußte Willenskraft mit der Reinheit der Gesinnung verbinden. Denn den lebendigsten und ergreifendsten Eindruck entnimmt jeder Mensch zumal in seiner Jugend der Anschauung einer anderen Persönlichkeit, welche ihn im Wissen und Wollen überragt; sieht er aber hierneben, daß *seine* Veredelung das Tätigkeitsziel dieser Persönlichkeit ist, so verliert er Lust und Fähigkeit sich ihrer Einwirkung zu erwehren. Umfangen und behütet von der umsichtigen Liebe des Lehrers gedeiht sein eigner Wille zur Stärke und Lauterkeit und in der Fügsamkeit gegen die ihm überlegene aber ihm verwandte und zugetane Kraft gewinnt er allmählich die eigene Freiheit und das gesunde Ebenmaß seiner Regungen.

---

*) *Lotze* Metaph. S. 592.

§ 22.

Das Urteil über die besondere Beanlagung des Zöglings wird nach den Erörterungen im § 20 leicht durch die Einwirkungen getrübt, welche die Umgebung des Kindes schon vor aller eigentlichen Erziehung auf die Entwickelung seiner geistigen Kräfte ausübt. Eine weitere Schwierigkeit ergiebt sich aus dem Umstande, daß von früh an die Wirkungen der verschiedenen Geisteskräfte in einander spielen, so daß, was als Stärke oder Schwäche, Reizbarkeit oder Stumpfheit der einen Geistesform erscheint, häufig zum überwiegenden Teile nur Reflex der Wirkung einer anderen Tätigkeitsform ist. Schon oben (§ 15) ist ausgeführt, daß die sogenannte Gedächtnisschwäche wesentlich dem Mangel an tatkräftigem Willen das erkannte festzuhalten zur Last fällt. Sie kann aber auch, da das Gedächtnis jede der drei geistigen Tätigkeitsformen begleiten und unterstützen soll, aus dem Mangel an scharfer Warnehmung, an klarer Anschauung oder an lebendiger Empfindung entspringen. In allen Fällen ist sie aber nicht ein angeborner und eigenartiger Mangel der Geistesanlage, sondern sie folgt nur der Natur des Gedächtnisses entsprechend der mangelhaften Ausstattung oder Ausbildung der übrigen Geistesformen. Dies erhellt auch aus der bekannten Tatsache, daß nicht nur Kinder sondern auch Erwachsene, letztere in notwendiger Folge ihrer geistigen Entwickelung sogar noch mehr, ein verschiedenes Gedächtnis für die verschiedenen Geisteserzeugnisse zu haben behaupten und auch wirklich haben, die einen z. B. ein gutes Gedächtnis für sprachliche und namentlich für dichterische Werke, aber ein schlechtes für geschichtliche Namen und Zahlen, die anderen umgekehrt. Diese Verschiedenheit beschränkt sich auch keineswegs auf die Früchte der Verstandestätigkeit, sondern ebenso häufig findet es sich, daß bei einzelnen Menschen die Eindrücke auf die Einbildungskraft oder auch auf das Gemüt mit großer Klarheit und Schärfe haften bleiben, während die Anregungen der übrigen Geisteskräfte verhältnismäßig rasch bis zum völligen Vergessen erlöschen. Es ist freilich sehr bequem und der menschlichen Trägheit außerordentlich zusagend, diese für die verschiedenen Wissensgebiete verschiedene Gedächtnisstärke als Folge angeborner Anlage zu erklären; denn wir entschlagen uns hierdurch der Verantwortlichkeit nicht nur für die Ausbildung des Gedächtnisses sondern auch zum großen Teile für unsern geistigen Fortschritt überhaupt. Allein diese Selbstentschuldigung des Schülers oder auch diese Entschuldigung des Lehrers wegen der so verschiedenen Fortschritte seiner Zöglinge wird eben durch die bisher ge-

führte Betrachtung zu nichte, daß die verschiedenen Grade der Gedächtnisstärke nur die verschiedenen Entwickelungsgrade entweder des Willens und der geistigen Regsamkeit überhaupt oder der sonstigen einzelnen Geisteskräfte ausdrücken. In ähnlicher wenn auch nicht so durchgreifender Weise ist auch innerhalb der übrigen Geistesformen die scheinbar geringe Beanlagung häufig auf den Mangel an genügender Kraftübung und Ausbildung einer anderen Tätigkeitsform zurückzuführen. So wird der Mangel an genauer und durchdringender Auffassung, also die geringere Verstandesschärfe oft genug durch die geistige Zerstreutheit des Kindes, d. h. durch den Mangel an beharrlichem und gesammeltem Willen verschuldet; er ist demnach nicht, wie es den Anschein hat, verstandesmäßiger sondern sittlicher Art. Umgekehrt ist die Schüchternheit, also eine Form der sittlichen Beanlagung, öfters nur der Ausdruck des gerechten Mistrauens in die eigene Verstandeskraft. Und wie in verneinendem so gilt die bisherige Erwägung auch in bejahendem Sinne: ein scheinbar glänzender Verstand kann einerseits die Frucht der Kraft sein, mit welcher der Wille sich auf die Vertiefung und Sammlung des Nachdenkens bis zur Gewinnung des gesuchten Ergebnisses richtet, oder er ist andererseits nur ein unklarer Ausdruck für die bereite Unterstützung, welche der Verstand durch eine lebhaft und rasch vergleichende Einbildungskraft erhält. Wie sehr ferner die Lebhaftigkeit des Gefühls und die Erregbarkeit der Einbildungskraft in einander übergreifen und hier und da sogar einander verdecken, ist bekannt genug. Ebenso ist die Stärke des Willens und der Empfindung durchaus nicht dasselbe, wie nahe auch wegen der innigen Beziehung des Gemüts zum Handeln die Berürung zwischen beiden ist; denn gerade willensstarke Naturen sind häufig bestrebt unter Zurückstellung ihrer Gefühlsregungen ihre Kraft den übrigen geistigen Tätigkeitsformen zuzuwenden.

§ 23.

Für den Erzieher bedarf es also der größten Aufmerksamkeit und einer ausgebildeten Menschenkenntnis, um die ursprüngliche Anlage des Zöglings ebensowol von den Umgestaltungen loszulösen, welche dieselbe durch den frühzeitigen Einfluß ihrer geistigen und sinnlichen Umgebung erfährt, als auch um dieselbe in ihrem eigentlichen Kern von den Äußerungen der übrigen Geistesformen zu unterscheiden. Diese Menschenkenntnis erwirbt sich aber nicht durch die oberflächliche Betrachtung vieler Menschen, sondern durch die eindringende Betrachtung des Menschen nach seiner geistigen Natur überhaupt, verbunden mit der immer erneuten und

vertieften Beobachtung des anvertrauten Zöglings und mit der Versenkung in dessen eigenstes geistiges Wesen. Auf diese Weise wird der Erzieher sicher dazu gelangen, zwischen sich und dem Zöglinge einen Grad des Verständnisses und der Anempfindung herzustellen, welcher ihn befähigt in der Seele desselben zu lesen, seine Regungen und Anschauungen schon im Entstehen warzunehmen und somit rückwärts auf den Grad der Stärke zu schließen, nach welchem seine geistigen Anlagen gemischt sind. Denn darauf kommt die Verschiedenheit der Anlage im allgemeinen hinaus, daß die verschiedenen geistigen Lebensäußerungen des Zöglings ein ungleiches Maß der Stärke und des ursprünglichen Lebens besitzen, wenngleich dieses verschiedene Maß innerhalb der einzelnen Geistesformen besondere Benennungen trägt. So unterscheidet man innerhalb des Willens seine Stärke und Schwäche, seine Stetigkeit und Flatterhaftigkeit, die Raschheit und Langsamkeit desselben, wogegen die Reinheit und Unlauterkeit des Willens schon dem Gebiete der mehr oder minder entwickelten sittlichen Freiheit, seine Rücksichtslosigkeit und Selbstsucht wie das Gegenteil hiervon dem Gebiete der mehr oder minder gereiften Menschenliebe, beide also der fortgeschrittenen Erziehung zur Sittlichkeit und nicht der ursprünglichen Willensanlage angehören. Die verschiedene Anlage des Verstandes wird dagegen als Schärfe und Raschheit der Warnehmung oder als Mangel an Beobachtungsgabe und in tieferem Bezuge als die Fähigkeit zur Abstraktion oder als die Unfähigkeit bezeichnet, das allgemeine und einzelne, das notwendige und zufällige von einander zu sondern. Innerhalb der Einbildungskraft tritt der Sinn für Auffassung der Gesammtform, also die synthetische Anschauungsweise dem Haften an den einzelnen Merkmalen und andererseits die Lebendigkeit der Auffassung der langsamen und mühevollen Gewinnung des Gesammteindrucks entgegen. Bei dem Gemüte endlich unterscheiden wir seine Reizbarkeit und seine Stumpfheit, seine Weichheit und Selbständigkeit, vielleicht auch wiewol nur in leisen Anfängen seine Lauterkeit und Sinnlichkeit. Im wesentlichen lassen sich aber wie gesagt diese verschiedenen Äußerungsformen der geistigen Beanlagung auf die ungleiche Art ihrer Stärke und Lebenskraft zurückführen und jedenfalls tut der Erzieher gut, diesen einfachen Scheidungsgrund zur Richtschnur seiner Behandlungsweise zu nehmen. Denn freilich bieten sich innerhalb jener allgemeinen Unterschiede und in den einzelnen Geistesformen besondere und eigenartige Erscheinungen dar; der mit scharfem und raschem Verstande begabte mag sich je nach der ursprünglichen Form seiner Anlage und nach einem unerklärlichen Triebe, welcher nur der Ausdruck dieser Anlage ist, den Sprachen, der Geschichte oder der Mathematik mit hervorragendem Er-

folge zuwenden. Oder die lebhafte und selbständig schaffende Einbildungskraft des Zöglings richtet sich mit der ursprünglichen Kraft künstlerischer Begabung auf die Poesie oder die Malerei oder auf eine andere Kunst. Endlich das Gemüt fühlt sich je nach seiner Anlage zu der innigen Entwickelung des eigenen stillen Lebens oder zur Auffassung und Umgestaltung allgemeiner und weitere Kreise beherrschender sittlicher Verhältnisse befähigt und hingezogen. Diese eigenartigen Unterschiede der Anlage können aber die allgemeinen Maßnahmen des Erziehers nicht bestimmen sondern nur in einzelnen Fällen abändern und ihn zur Vorsicht mahnen; überdies sind dieselben, wo sie wirklich mit ursprünglicher Eigenart und entschiedener Kraft hervortreten und nicht etwa auf Nachahmungssucht oder flatterhaften Neigungen beruhen, so selten und so kenntlich, daß für den aufmerksamen und einsichtigen Lehrer ein Irrtum in ihrer Beurteilung und Behandlung nicht zu befürchten steht.

§ 24.

Die verschiedene Befähigung der Schüler und andererseits die Gleichheit des allgemeinen Bildungsziels unterwerfen den Lehrer an öffentlichen Anstalten besonderen Anforderungen, deren Gegensatz er nur durch Umsicht und Wachsamkeit, durch vollständige Kenntnis und Beherrschung der Klasse wie des Lehrgegenstandes, durch klare Auffassung des letzten Erziehungszwecks und durch hingebende Liebe zu dem einzelnen Schüler auszugleichen und zu überwinden vermag. Hierbei hat er sich von folgenden allgemeinen Grundsätzen leiten zu lassen, deren Anwendung im einzelnen sich weiter unten aus der pädagogischen Erörterung der verschiedenen Geisteskräfte und Lehrfächer ergeben wird. Zuerst hat der Lehrer an sämmtliche Schüler derselben Klasse die gleichen Anforderungen sowol in sittlicher als in wissenschaftlicher Hinsicht zu richten; diese Anforderungen sind nach dem Durchschnitt der Befähigung unter Berücksichtigung des durchschnittlichen Lebensalters der Zöglinge, der allgemeinen Bildungsverhältnisse ihrer Umgebung und des notwendig zu erreichenden Klassenziels abzumessen. Daß von allen Schülern einer Klasse dasselbe sittliche Verhalten, dasselbe Maß von Gehorsam und Anstand, von Fleiß Wahrhaftigkeit und Verträglichkeit zu fordern sei, scheint zwar keinem Zweifel zu begegnen, wiewol dem erfahrenen Lehrer bekannt genug ist, welche Schwierigkeiten ihm in dieser Hinsicht durch die verschiedene häusliche Erziehung und die Standesverhältnisse seiner Zöglinge wie durch deren Charaktereigentümlichkeiten bereitet werden. Aber dieselbe Gleichheit der Forderung ist auch in wissenschaftlichem

Bezuge aufrecht zu erhalten, vorausgesetzt eben daß der Lehrer bei ihrer Abmessung sich nicht durch die hervorragende Befähigung einzelner oder durch die größere Summe der denselben aus der Familie zuwachsenden Bildung sondern durch eine vorsichtig ausgleichende Abwägung der verschiedenartigen Beanlagung leiten läßt. Ohne diese Gleichheit der Anforderungen ist die Gemeinsamkeit der Erziehung und des Unterrichts überhaupt nicht möglich; dieselbe ist sogar nicht nur ein Mittel sondern ein wesentlicher Bestandteil der Erziehung selbst, da die Schüler frühzeitig an die feste Ordnung eines geistigen Gemeinwesens gewöhnt, zur Zurückstellung ihrer zufälligen Neigungen angehalten und zur Tätigkeit nach allgemeinen und bewährten Gesetzen angeleitet werden müssen.*) Der Lehrer hat *zweitens* auf Grundlage und unter Festhaltung dieser gleichen Forderung für alle Schüler die Entwickelung der einzelnen mit *Billigkeit und Geduld* zu beurteilen. Nicht nur die Schüler verschiedener Anlage sondern auch diejenigen von gleich hoher, wenn auch nicht gleichartiger Befähigung schreiten ungleichmäßig fort; das geistige Leben ist zu reich und zu selbständig um sich in allen einzelnen Äußerungen und Erscheinungen nach denselben Grundlinien zu entwickeln. Bei der Einheit des geistigen Organismus wirken bestimmte Gemütsregungen oft dem Auge des Lehrers verborgen hemmend oder auch fördernd auf die Ausbildung der übrigen Kräfte ein und dasselbe gilt von den Fortschritten des Verstandes oder der Einbildungskraft in ihrem Verhältnis zu dem Gemütsleben. So kommt es, daß Schüler, deren geistige oder sittliche Entwickelung anscheinend eine Zeit lang stillstand, zuweilen in raschem Fortschritt ihre vorangeeilten Mitschüler erreichen und sogar überholen, gleich als ob nun erst in ihnen die lang verschlossene Knospe zur Blüte gezeitigt sei. Auch wirken hierbei die häuslichen Erlebnisse und selbst das körperliche Wachstum der Schüler entschieden wenn auch nicht immer gleich kenntlich mit. Außerdem entspricht jenes

---

*) *Hegel* W. VII. 82. (Anmerkungen zur Encyklop.): „Man darf die Eigentümlichkeit des Menschen nicht zu hoch anschlagen. Vielmehr muß man für ein leeres ins blaue gehende Gerede die Behauptung erklären, daß der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studieren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Die Eigentümlichkeit des Kindes wird im Kreise der Familie geduldet, aber mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, nach einer allen gemeinsamen Regel; da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung." Daß dieser an sich richtige Grundsatz nicht überall mit voller Strenge anzuwenden sei, wird sich sogleich ergeben.

Durchschnittsmaß der Befähigung doch nicht dem tatsächlichen Geisteszustande in den einzelnen Schülern, welche vielmehr sei es überhaupt oder mit einzelnen Seiten ihrer geistigen Kraft bald über bald unter dieser durchschnittlichen Linie stehen. Worauf es demnach ankommt, das ist der stetige wenn auch nicht immer gleichmäßige Fortschritt des Schülers; diesen hat der Lehrer mit billigem Urteil zu verfolgen und sich durch einzelne Abweichungen nicht in der Gesammtauffassung seiner Zöglinge irre machen zu lassen. Aus diesen Abweichungen und aus der Verschiedenheit der Anlage folgt aber drittens, daß der Lehrer, um die im wesentlichen gleichen Forderungen durchzusetzen, doch im einzelnen sich verschiedener Mittel zu bedienen hat. Diese Verschiedenheit darf nicht soweit gehen, um die für alle giltige Regel zu verletzen und somit die Schüler an der Richtigkeit derselben oder an der Gerechtigkeitsliebe des Lehrers irre zu machen. Wie aber z. B. die Lüge bei zwei sonst sittlich verschiedenen Kindern nicht dasselbe Vergehen und nicht mit derselben Strafe zu belegen ist, wie der Grad der Offenheit sich unbeschadet der Wahrhaftigkeit bei den einzelnen Schülern je nach ihrer Gemütsart verschieden gestaltet, wie dasselbe Lob und derselbe Tadel ungleiche Schüler auch sehr ungleich trifft, so hat der Lehrer je nach der Eigentümlichkeit seiner Zöglinge vorsichtig seine Maßnahmen abzuwägen: eine Forderung, die um so schwieriger zu erfüllen ist, als wie schon bemerkt das allgemeine Gesetz nie misachtet werden darf. Ebenso wird in dem eigentlichen Unterricht der rasch fassende aber flatterhafte Schüler anders zu behandeln sein als der langsam fortschreitende aber sicher behaltende; jenem ist durch häufige Widerholung des schnellgefundenen Ergebnisses, diesem durch klare Entwickelung des Weges zu demselben zu Hilfe zu kommen. In der Wahl der Mittel zeigt sich besonders der Takt und die Erfahrung des Lehrers und hier ist allerdings die Berücksichtigung der klar erkannten Eigentümlichkeit des Schülers oder mit einem sonst beliebten Worte die Individualisierung des Unterrichts und der Erziehung am rechten Orte. Wenn viertens wirklich bei einzelnen Schülern eine hervorragende Anlage und Neigung für einen bestimmten Unterrichtszweig sich unzweideutig bekundet, so hat allerdings der Lehrer die Entwickelung solcher Talente besonders zu berücksichtigen und zu fördern. Hierbei ist indes mit größter Vorsicht zu verfahren, sowol weil gerade diesen Talenten um ihrer selbst willen ein unerläßliches Maß der allgemeinen Forderung und Geisteszucht nicht erspart werden darf, als auch weil für den Lehrer die Versuchung und der Irrtum nahe liegt einzelne gelungene Leistungen des Schülers als Anzeichen einer besonderen Befähigung anzusehen. Eine lebhafte Einbildungskraft verbunden mit

geschickter Anwendung der aus den Schriftwerken haftenden Erinnerungen liefert nicht selten deutsche Aufsätze, welche eine besondere dichterische Anlage zu bekunden scheinen, in Wahrheit aber nur Ausfluß besonderer Leichtigkeit im Vergleichen und Zusammenfassen sind; eine glückliche Stunde leitet den nachdenkenden und mit gutem Verstande begabten Schüler zur gelungenen Lösung geometrischer Aufgaben, aus welcher man doch mit Unrecht auf ein bedeutendes mathematisches Talent schließen würde. Aber selbst unverkennbare Talente bedürfen einer gleichmäßigen und durch Erfahrung bewährten Zucht und zwar um so dringender, je eigenartiger ihre Anlage und je stärker bei ihnen der Trieb ist dieser besonderen Geistesrichtung nachzugehen. Denn der Fälle, in denen hervorragende Naturen durch die Gewöhnung an die allgemeinen Bildungsnormen verkümmert wurden, sind außerordentlich wenige, bei richtiger Handhabung dieser Normen sind sie sogar unmöglich. Viel häufiger ist das entgegengesetzte Vorkomnis, daß glänzende Anlagen aus Mangel an Zucht und durch die Verschmähung der erprobten Bildungswege gänzlich untergiengen oder zu krankhaften Gestaltungen ausarteten, welche schließlich sich und der Welt zur Last und zum Schaden lebten. Innerhalb der unerläßlichen Normen wird indes der weise Lehrer dem wirklichen Talente unter Vermeidung peinlicher Gleichförmigkeit hinlänglichen Spielraum zur Entwickelung seiner Eigenart gestatten; es ist dies um so eher angänglich, als die oberen Alters- und Klassenstufen, auf denen ein solches Talent sich doch erst kenntlich macht, ohnehin dem Schüler zu freier Tätigkeit Raum und Anleitung gewähren sollen. Diese vier Grundsätze, die nach dem Durchschnitt der Befähigung geregelte Gleichheit der allgemeinen Forderungen, die Billigkeit des Urteils, die Wahl verschiedenartiger Mittel und die behutsame Förderung wirklicher Talente, hat der Lehrer überall zu beherzigen, um die allgemeine Bildungsaufgabe mit der besonderen Natur seiner Zöglinge in Einklang zu setzen; von ihrer vorsichtig abgewogenen Durchführung wird der gedeihliche Erfolg seiner Tätigkeit wesentlich bedingt.

Kapitel 5.

Literatur.

§ 25.

Eine vollständige beurteilende Übersicht der pädagogischen Literatur liegt außerhalb der Grenzen unserer Aufgabe;*) hier kann es sich nur darum handeln, diejenigen Werke zu bezeichnen, deren Kenntnis für den angehenden Lehrer unerläßlich oder doch besonders förderlich scheint. Auf die Notwendigkeit einer philosophischen Vorbildung, insbesondere einer eingänglichen Beschäftigung mit der Psychologie und Ethik ist schon vorher hingewiesen. Aus dem Gebiete der allgemeinen Pädagogik werden namentlich die Philologen mit großem Nutzen die einschlagenden Bestimmungen des Aristoteles (Polit. VII. u. VIII.; Eth. Nic., Rhetor.) und Quintilian vergleichen, schon um sich den geschichtlichen Zusammenhang mit der Erziehungskunst des Altertums zu vergegenwärtigen. Von den früheren deutschen Arbeiten dieser Art verdienen Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts (neu herausgegeben von W. Rein, 3 Bde. 1878/79), wegen ihrer reichhaltigen Beobachtungen, F. A. Wolf über Erziehung, Schule, Universität, Consilia scholastica, zusammengestellt von Körte 1835, wegen ihrer durch Geist, Ursprünglichkeit und Sachkenntnis ausgezeichneten, wenn gleich nicht immer stetigen und abschließenden Betrachtungsweise, und Schwarz-Curtmann Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts (2 Bde., 7. Aufl. 1866) wegen seiner sittlichreligiösen Richtung noch immer Berücksichtigung. An Pestalozzi (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; Buch der Mütter u. s. w.) reihen sich Fichtes Reden an die deutsche Nation (bes. Rede 2 und 8 bis 11) mit ihrer unmittelbaren Beziehung auf die sittliche und die Nationalerziehung, und in didaktischem Bezuge noch enger Herbarts allgemeine Pädagogik (1806) und Grundriß pädagogischer Vorlesungen (1841); vgl. Herbarts pädagogische Schriften herausg. von O. Willmann, 2 Bde., Leipzig 1873. 75. Die anregende Kraft Herbarts für eine systematische Gestaltung der Pädagogik hat sich bis in unsere Zeit fortgesetzt; aus vielen

---

*) Vgl. im allgemeinen Stoy Encyklopädie Methodologie und Litteratur der Pädagogik, 2. Aufl., Leipzig, 1878 und die unten zu erwähnende Pädagogik von H. Schiller. Schott Handbuch der pädagogischen Literatur, 3 Bände, 1869—72 läßt den Unterricht in den fremden Sprachen unberücksichtigt.

Schriften gehört hierher Ziller Einleitung in die allgemeine Pädagogik, Regierung der Kinder, und besonders Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, 2. Aufl. von Vogel, Leipzig 1884; und der durch Klarheit und Bündigkeit ausgezeichnete Grundriß der Pädagogik von H. Kern, 4. Aufl. Berlin, 1887. Durch Selbständigkeit Umfang und sachgemäße Erörterung der einzelnen Momente ragt Th. Waitz allgemeine Pädagogik, 3. Aufl. herausgegeben von Willmann 1883, hervor; der sensualistische Standpunkt des Werks widerspricht übrigens grundsätzlich unseren vorstehenden Festsetzungen über den Zweck und die psychologischen Bedingungen der Erziehung.*) Beneckes Erziehungs- und Unterrichtslehre (3. Aufl. 1864) geht gleichfalls von der Erfahrung aus, wenngleich unter wesentlich verschiedener Auffassung der Psychologie; vgl. desselben psychologische Skizzen. Schleiermachers Erziehungslehre (herausgegeben von Platz 1849) ist reich an vielseitigen Erwägungen und an Beziehungen zu dem sittlichen Bildungsziel des Menschen überhaupt, enthält auch viel beherzigenswertes über die einzelnen Gattungen der Schulen, entbehrt aber einer abschließenden und klaren Gestaltung. Palmers evangelische Pädagogik, wiewol hauptsächlich auf den Volksschulunterricht berechnet, ist auch für unseren Zweck wichtig wegen der Betonung des religiösen Erziehungszwecks und wegen seiner Charakteristik des Lehramts. Eine verwandte Richtung verfolgt H. Jacoby allgemeine Pädagogik auf Grund der christlichen Ethik, Gotha 1883. G. von Zezschwitz Lehrbuch der Pädagogik, Leipzig 1882, enthält anregende, aber nicht einheitlich verarbeitete Gedanken. Eine Fülle geistiger Anregung und einsichtigen Urteils bietet O. Willmann Didaktik als Bildungslehre, welche in dem ersten Bande (Braunschweig, Vieweg, 1882) die geschichtlichen Typen des Bildungswesens im Zusammenhang mit der allgemeinen Entwickelung der Menschheit, im zweiten (Abt. 1, 1888) die Zwecke, den Inhalt und die Arbeit der Bildung behandelt. Ein vortreffliches und für eingehendere Beschäftigung unentbehrliches Hilfsmittel ist K. A. Schmids Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 2. Aufl. Leipzig 1876—87, 10 Bde., zu bezeichnen, deren reichhaltige Aufsätze über die Geschichte und Statistik des Schulwesens, über die psychologischen und ethischen Vorbegriffe, über die Einrichtungen der Schulen, über Umfang und Didaktik der einzelnen Lehrfächer u. s. w. zwar je nach dem Standpunkte der Mitarbeiter nicht durchweg übereinstimmende Grundsätze aussprechen, aber von einer ge-

*) Über den Sensualismus in Herbarts Psychologie vgl. Harms Philosophie seit Kant (Berlin, 1876) S. 548—553.

meinsamen idealen Grundanschauung ausgehen und dem Lehrer überall zum Wegweiser und zur Aufklärung über seine Aufgabe dienen können. Recht brauchbar zum Nachschlagen ist F. Sander Lexikon der Pädagogik, 2. Aufl. 1889, Breslau. Sehr lehrreich sind die Verhandlungen der Pariser société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, welche seit dem Februar 1880 erscheinen (Paris, librairie classique Eugène Belin). Der Ernst und die umfassende Gründlichkeit, mit welcher dieser Verein französischer Gelehrter und Schulmänner die Aufgaben des höheren Unterrichts prüft, verdient volle Anerkennung.*)

Die besondere Aufgabe und Einrichtung der Gymnasien und Realschulen ist seit Beginn dieses Jahrhunderts und betreffs der Realschule namentlich seit dreißig Jahren vielfach erörtert worden. Diese Literatur muß hier um so mehr übergangen werden., als sie abgesehen von ihrem Umfange sich zum großen Teile sei es polemisch oder apologetisch um die Stellung und Berechtigung dieser beiden Schulgattungen gegen einander bewegt und, wiewol sie einiges zur Klärung der pädagogischen Ansichten beigetragen hat, doch mehr tastend als abschließend, oft leidenschaftlich und einseitig und wegen ihrer wechselnden Ergebnisse zur Unterweisung des angehenden Lehrers nicht geeignet ist. Von den älteren Schriften dieser Art mögen deshalb nur Niethammer der Streit des Humanismus und Philanthropinismus (1808), Creuzer das akademische Studium des Altertums (1807) und Harleß die höhere Humanitäts-Bildung in ihren Hauptstufen (1829) erwähnt werden, weil sie im berechtigten Gegensatz gegen die damaligen Nützlichkeitsbestrebungen die formale Bildungskraft der Gymnasialstudien, insbesondere der alten Sprachen mit Schärfe und Klarheit hervorheben. Seitdem ist man freilich durch eine umfassendere und tiefere Auffassung des Altertums unter Wolfs und Böckhs Vorgange dazu gelangt, auch den realen Inhalt der Altertumsstudien als einen unersetzlichen Bestandteil der höheren Jugendbildung zu erkennen und zu verwerten. Für die Didaktik der einzelnen Fächer sowie auch für die sittliche und disciplinarische Aufgabe der höheren Schulen bieten die Verhandlungen der in den meisten Provinzen Preußens periodisch stattfindenden Direktorenconferenzen reichen Stoff; dieselben verdienen um so mehr Beachtung, als sie unmittelbar aus dem Schulleben hervorgegangen die gesichteten und kritisch abgewogenen Erfahrungen zahlreicher Lehrerkollegien enthalten. Eine sorgsame und dankenswerte Zusammenstellung der auf diesen Conferenzen gepflogenen Beratungen bietet

---

*) Vgl. hierzu die vortrefflichen Excursions pédagogiques par M. Bréal, Paris, 1882, Hachette.

Erler die Direktorenconferenzen des preußischen Staats, Berlin 1876, 1879 und 1882; vgl. den Bericht von A. Lange in den Bülletins der vorerwähnten Pariser société (1881, S. 267 und 431) „les assemblées de proviseurs et l'éducation dans les établissements d'enseignement secondaire en Prusse". Verdienstlich und reich an belehrenden Mustern sind die von O. Frick, G. Richter und H. Meier herausgegebenen Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, Hft. 1—13, Halle 1885—87.

An einem zusammenfassenden Werke über die Pädagogik der Realschule fehlt es noch, was sich wesentlich aus der immer noch obwaltenden Unsicherheit über ihr Bildungsziel und selbst über ihren Lehrplan erklärt. Für die Gymnasien ist Deinhardt der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit, 1837 (vgl. desselben kleinere Schriften, herausgegeben von Schmidt, 1869), Nägelsbachs Gymnasialpädagogik (herausgegeben von Autenrieth, 3. Auflage, 1879) und das gleichnamige Werk von K. L. Roth (2. Aufl. 1874) zu empfehlen. Während bei Deinhardt die begriffliche Ableitung auf Kosten der Unterrichtsregeln überwiegt, ruhen die beiden letzteren auf eigener Beobachtung und vermeiden somit den Mangel anderer Werke, welche den Zweck der Gymnasien nach allgemeinen zum Teil der Sache fremden Grundsätzen und ohne Rücksicht auf die geschichtliche Entwickelung dieser Anstalten bestimmen; sie wenden sich ferner durch Erörterung der praktischen Unterrichts- und Erziehungsaufgabe unmittelbar an die Tätigkeit der Lehrer. Hierbei schließt sich Nägelsbach enger an den gegebenen Bestand an, während Roth die späteren Einrichtungen vielfach als eine Verschlechterung des früheren Zustandes darstellt und zu der vermeintlich besseren Einfachheit des früheren Schullebens zurückzulenken wünscht. Reich an treffenden Bemerkungen und ausgezeichnet durch sittlichreligiösen Ernst entbehren doch beide Werke einer systematischen Ableitung und Erörterung ihres Gegenstandes, was sich bei Nägelsbach durch die Entstehung seines Buches aus Vorlesungen hinlänglich erklärt. Dr. Carl Hirzels Vorlesungen über Gymnasialpädagogik (Tübingen 1876) behandeln ihre Aufgabe gleichfalls auf Grund der Erfahrung, aber umfassender und eingehender als die beiden eben genannten; den Einrichtungsfragen und der Gliederung des Lehrstoffes ist größere Aufmerksamkeit gewidmet als der eigentlichen Unterrichtskunst. Andr. Ritter von Wilhelm praktische Pädagogik der Mittelschulen, insbesondere der Gymnasien (2. Aufl. Wien 1880) bietet manche gute Regeln, sondert aber das allgemeine und einzelne nicht genügend. H. Schiller Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten, Leipzig 1886, auf umfänglicher Kenntnis

der Litteratur und unbefangener Beobachtung beruhend, gewährt für die einzelnen Unterrichtsaufgaben gute Anleitung; die allgemeinen Grundlagen sind mehr der physiologischen Psychologie als der Ethik entnommen. Einige allgemeinere Fragen von Bedeutung behandelt L. Wiese Pädagogische Ideale und Proteste Berlin 1884. Über einzelne Aufgaben des Schulunterrichts enthalten viel lehrreiches Döderleins Reden und Aufsätze, desselben pädagogische Bemerkungen und Bekenntnisse, 1838, und Roths kleine Schriften pädagogischen Inhalts. Fr. A. Eckstein Lateinischer und griechischer Unterricht, herausg. von H. Heyden, Leipzig, 1887, ist durch geschichtliche Begründung, Fülle der Beobachtung und Reife des Urteils ausgezeichnet und sollte von jedem Lehrer der alten Sprachen gelesen werden. Zu empfehlen sind die Erfahrungen auf dem Gebiete des Gymnasialwesens von Schmalfeld (Berlin, 1857), welche durch ihre unbefangene und wahrhaftige Beobachtung wie durch die liebevolle Einsicht in das Bildungsbedürfnis der Jugend ebenso anregend als erquickend wirken. In verwandter Richtung bewegt sich die anziehende, gegen Übertreibung der Methode und Gleichförmigkeit mit Recht streitende Schrift von O. Jäger Aus der Praxis, 2. Aufl. Wiesbaden, 1885. K. A. Schmids Reden und Aufsätze (Aus Schule und Zeit, Gotha 1875) zeigen, wie allgemeine ethische und nationale Fragen auch vor Schülern mit idealer Wärme zu behandeln sind, und eröffnen einen sehr dankenswerten und lehrreichen Einblick in den Unterrichtsbetrieb eines süddeutschen Gymnasiums. Für ein norddeutsches bezweckt dasselbe Schwartz der Organismus der Gymnasien, Berlin 1876. Anregend sind Benders Gymnasialreden nebst Beiträgen zur Geschichte des Humanismus und der Pädagogik, Tübingen 1887, und Münch vermischte Aufsätze über Unterrichtskunst, Berlin 1888.

Von dem größten Werte für die Bildung des Lehrers ist die Geschichte der Pädagogik, da dieselbe den inneren Fortschritt in der Auffassung der allgemeinen Erziehungsaufgabe und in der Feststellung der Methoden in anschaulicher und zusammenhängender Weise darstellt. Er wird aus ihr die Überzeugung gewinnen, daß die Pädagogik nicht eine zufällige Anhäufung einzelner Regeln und Kunstgriffe ist, welche je nach dem Geschick und der Persönlichkeit des Lehrers beliebig wechseln können, sondern daß die Erziehung des Menschengeschlechts in Übereinstimmung mit der allgemeinen geistigen und auch der nationalen Entwickelung fortschreitet, daß demnach die Aufgabe des Erziehers sich immer tiefer allgemeiner und mit genauerer Erfassung ihrer inneren Gliederung und Notwendigkeit aus dem geistigen und sittlichen Ideal des menschlichen Lebens bestimmt und daß dieser Erkenntnis zufolge die Methoden sich nicht regellos ablösen

sondern einander aufnehmen ergänzen und berichtigen. Denn die Geschichte, die allgemeine sowol wie diejenige einer besonderen Wissenschaft, läßt nichts verloren gehen, sie weist auf, wie jede Erscheinung an ihrem Orte und zu ihrer Zeit erklärlich und berechtigt und wie der scheinbare Untergang der einzelnen Bestrebungen nur die Geburtsstätte einer höheren und freieren Tätigkeit war, und sie gewährt mit dieser Belehrung ihrem Jünger zugleich die ruhige und klare Sicherheit, welche für sein gedeihliches Wirken und seinen inneren Frieden die vornehmste Bedingung ist. Die Geschichte der Pädagogik ist also die notwendige Ergänzung zu ihrer systematischen Auffassung, beide bereichern und erläutern einander und verhindern somit das Verfallen in willkürliche Versuche, an denen die Erziehungskunst zu allen Zeiten nur allzu reich gewesen ist.*) Liegt demnach dem jungen Lehrer das geschichtliche Studium der Pädagogik und des Erziehungswesens überhaupt ob, so hat doch für ihn die neuere Entwickelung beider seit dem funfzehnten Jahrhundert eine besondere Bedeutung, weil seit dieser Zeit unter dem Zusammenwirken manigfacher Umstände Schul- und Erziehungswesen durchgreifend wenngleich selbstverständlich nicht ohne den Zusammenhang mit den früheren Verhältnissen umgestaltet ist. Die Anfänge dieser Zeit schildert Kämmel Geschichte des deutschen Schulwesens in Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit, Leipzig 1882: leider bricht das inhaltreiche Werk gerade beim Beginn des kirchenreformatorischen Einflusses auf das Schulwesen ab. Reiche Belehrung bietet G. Voigt die Widerbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrhundert des Humanismus, 2 Bde. 2. Aufl. 1880 Berlin. Lorenz von Stein das Bildungswesen, 3 Teile 1883—84 Stuttgart, geht auf das einzelne, namentlich auf Inhalt und Methode des Unterrichts wenig ein, ist aber durch die Weite der Anschauungen und den Reichtum an allgemeinen Gedanken anregend. So ist immer noch K. v. Raumers Geschichte der Pädagogik vom Wideraufblühen klassischer Studien (Gütersloh, 5. Aufl. 1877. 79) unentbehrlich, wenngleich dieselbe mehr auf die Darstellung einzelner Systeme als auf die zusammenhängende Entwickelung der Erziehung ausgeht, im einzelnen auch nicht immer unbefangen urteilt. Übersichtlich, aber nicht gleich-

*) Schumann die Geschichte der Pädagogik im Seminarunterricht (Päd. Studien Heft 14) und G. Baur Geschichte der Pädagogik in Schmids Encyklopädie Bd. V bieten eine kritische Übersicht über die Literatur. Beachtenswert ist noch immer die Geschichte der Erziehung im ersten Bande (in zwei Abteilungen) der Erziehungslehre von Schwarz, 2. Aufl., Leipzig, 1829. Vogel Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft (Gütersloh 1877) enthält wesentlich nur Auszüge aus den wichtigsten pädagogischen Schriften, ohne die Systeme zu beurteilen und aus einander oder aus ihrer Zeit abzuleiten.

mäßig ist H. Schiller Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, Leipzig 1887. Ein gründliches Werk verspricht K. Schmids Geschichte der Erziehung zu werden, deren erster Teil 1884 (Stuttgart) erschienen ist. Für das frühere Mittelalter ist Specht Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts, Stuttgart 1885, für die nachreformatorische Periode Tholucks Vorgeschichte des Rationalismus, 4 Bde. 1853—62, zu vergleichen; die frühere Form unserer gelehrten Schulen erhellt aus Vormbaums evangelischen Schulordnungen 3 Bde., 1860 - 64, und mehr noch aus dem großen Quellenwerke Monumenta Germaniae paedagogica herausgegeben von K. Kehrbach, seit 1886, bis jetzt 7 Bde. Überhaupt hat sich der Lehrer mit der geschichtlichen Entwickelung und dem statistischen Bestande der höheren Schulanstalten bekannt zu machen, wofür rücksichtlich der übrigen Länder auf die betreffenden Aufsätze in der vorerwähnten Encyklopädie von Schmid, rücksichtlich Preußens aber auf das zusammenfassende Werk von L. Wiese das höhere Schulwesen in Preußen (3 Bände, 1864—1874) zu verweisen ist.

Neben diesen allgemeinen Werken dienen die Schilderungen bedeutender Schulmänner zur Aufklärung nicht nur über den Grad pädagogischer Tüchtigkeit, welcher bei ernstem Streben und glücklicher Befähigung erreicht werden kann, sondern sie geben auch über die Schwierigkeit des Lehramts, über die Hingabe, welche dasselbe bei seinen treuen Anhängern voraussetzt und erzeugt, und über die Gestaltung der Erziehungsaufgabe im einzelnen Falle und unter besonderen Umständen Kunde; sie sind also in hohem Grade geeignet der nachfolgenden Lehrerwelt Anregung und Anleitung zugleich zu geben. Aus der großen Zahl der hierher gehörigen Schriften sind für das Reformationszeitalter besonders zu nennen Ch. Schmid la vie et les travaux de Jean Sturm, Strasb. 1855; Kückelhahn Johannes Sturm, Leipzig 1872; Laas die Pädagogik des Joh. Sturm, Berlin 1872, und Classen Jakob Micyllus 1858. Für die Umgestaltung der gelehrten Schulen seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts sind wichtig J. A. Ernesti narratio de Gessnero (vergl. Gessneri institutiones rei scholasticae, 1715 und die primae lineae isagoges in eruditionem universalem, 2 tom. 1784. 85) und mehr noch J. Arnoldts F. A. Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik, 2 Bde., Braunschweig 1861 und 1862. Das letztgenannte gründliche Werk verdient um so genauere Beachtung, als Wolfs Einfluß auf die Umformung unserer Gymnasien und die Schaffung eines eigenen Lehrerstandes für dieselben allgemein anerkannt, wenngleich nicht immer gelobt ist. Dinters Leben, von ihm selbst beschrieben (3. Aufl. 1860, auch in Bd. I

von Dinters pädagogischen Schriften, herausg. von Seidel), durch Lebendigkeit und Wahrhaftigkeit anziehend, ist auch wegen seines Schatzes an Erfahrungen wertvoll. Über neuere Schulmänner von weiter greifender Bedeutung handeln L. Wiese das Leben Spilleckes, K. Heintz Th. Arnold nach dem Englischen des A. P. Stanley 1847 und F. Ranke das Leben Aug. Meinekes (Leipzig, Teubner, 1876). Auch die vortreffliche Lebensbeschreibung F. W. Ritschls von O. Ribbeck (2 Bde., Leipzig, Teubner, 1879. 81) gewährt dem jungen Philologen nicht nur für seine Wissenschaft sondern auch für seine pädagogische Ausbildung reiche und lebendige Belehrung. Wie abweichend auch die Einrichtungen der englischen Gymnasien von den unsrigen sind, so bietet doch das Wirken Th. Arnolds ein höchst erquickliches und zumal für die ethisch-religiöse Aufgabe der Erziehung lehrreiches und anregendes Bild; vergl. hierzu besonders L. Wieses deutsche Briefe über englische Erziehung, welche auf lebendiger und reicher in den Jahren 1850 und 1876 gewonnener Anschauung ruhen (2 Bde., 3. Aufl. 1877), und zur Ergänzung J. A. Voigt Mitteilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands, desgleichen die mit anmutiger Frische geschriebenen Tom Brown's schooldays von T. Hughes, deutsch bearbeitet von Wagner (1867). Hierher sind auch Riecks pädagogische Briefe aus der Erinnerung an G. W. Nitzsch zu rechnen, welche die Grundsätze dieses einsichtigen und edelgesinnten Schulmannes wie seinen Einfluß insbesondere auf das schleswig-holsteinsche Schulwesen in systematischer Zusammenfassung darstellen. Unentbehrlich für die Kenntnis der Entwickelung, welche die höheren Schulen Preußens seit der Mitte des Jahrhunderts erfahren haben, aber auch sonst bedeutend wegen der dargelegten Grundsätze ist L. Wiese Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen, 2 Bde., 1866, Berlin.

II. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichts-Lehre.

A. Grundsätze der Bildung.

Kapitel 1.

Bildung des Verstandes.

§ 26.

Indem der Verstand nach § 13 sich auf die Erkenntnis des wahren richtet und hierdurch dem menschlichen Geiste die allgemeine Fertigkeit der Einsicht zueignet, hat er in seiner Entwickelung die drei Stufen der Warnehmung der Vorstellung und des Begriffs zu durchlaufen; das Aufsteigen innerhalb dieser Stufen bezeichnet den Fortschritt seiner Selbstbefreiung und Kräftigung und zugleich die Erweiterung seiner Herrschaft über stets größere Vorstellungs- und Gedankenmassen. Unsere Betrachtung hat sich also an diese Entwickelungsstufen anzuschließen und zuerst die Wahl und Behandlung der Bildungsmittel für dieselben festzustellen; nächstdem hat sie hier wie auch bei der Behandlung der übrigen geistigen Tätigkeitsformen das entsprechende Verfahren des Lehrers zu erörtern.

Das Vermögen der Warnehmung, die unterste und unmittelbarste Tätigkeit des Verstandes, wird durch Beschreibung des vorgenommenen Gegenstandes und in weiterer Übung durch Zergliederung und Widervereinigung der wargenommenen Formen und Merkmale entwickelt. Die Bildung des Verstandes beginnt also nicht mit der Warnehmung des schlechthin einfachen; ein solches bietet sich überhaupt den Sinnen nicht dar und würde, selbst wenn es auf künstlichem Wege herzustellen wäre, zur Ausbildung der lebendigen Warnehmung nicht geeignet sein.

Denn das geistige Leben kann sich in Gemäßheit seiner eigenen Gliederung nur an der Auffassung eines Gegenstandes erziehen, welcher gleichfalls in sich gegliedert und manigfach ist. Dieser Gegenstand oder seine bildliche Darstellung wird zunächst als ein einheitlicher und in seiner Gesammterscheinung angeschaut; durch die Beschreibung desselben nach seinen einzelnen Teilen und durch die Unterscheidung dieser Teile nach ihren besonderen Merkmalen wie nach ihrer Zusammengehörigkeit wird nun das Vermögen der Warnehmung gebildet oder mit anderen Worten der Unterricht hat den warnehmenden Verstand von der unmittelbaren Anschauung zu der gesonderten Auffassung der einzelnen Teile und hierauf rückwärts von den letzteren zur Zusammenfügung des ganzen zu lenken. Beschreibung Zergliederung und Zusammensetzung sind also die Mittel, deren der Unterricht sich auf dieser Stufe zu bedienen hat, und es ergiebt sich demnach schon hier der durchgreifende Grundsatz, daß alle Bildung des Geistes von einer synthetischen Anschauung ausgehen soll, deren sie sich sodann durch ein analytisches Verfahren völlig zu bemächtigen hat, daß also Synthese und Analyse in dem Unterricht stets verbunden wenn auch in geordnetem und durch die innere Beschaffenheit des Lehrstoffes geregeltem Wechsel auftreten müssen. Es erhellt also, um sogleich die Anwendung auf einen einzelnen Fall zu machen, daß der Sprachunterricht nicht von der Betrachtung des einzelnen Wortes sondern von der Auffassung eines Satzes anzuheben hat, innerhalb dessen sodann die einzelnen Worte als Teile dieses Satzes nach ihrem Unterschiede und ihrem gegenseitigen Verhältnisse zum Verständnis zu bringen sind. Dieses Verfahren, welches ebensowol dem Wesen der Sprache als dem geistigen Bedürfnis des Zöglings entspricht, bietet dem Lehrer sofort auf der untersten Stufe und selbst bei einem verhältnismäßig beschränkten und einfachen Stoff eine Fülle von Mitteln, für deren allseitige und stufenmäßige Verwertung er ohne Mühe und ohne die Gefahr eines Fehltritts die Regel aus dem lebendigen und zugleich einheitlich aufgefaßten Bildungsstoff entnimmt. Denn der warzunehmende und zu beschreibende Gegenstand darf und kann allerdings wie oben bemerkt kein schlechthin einfacher sein; seine Gliederung und Manigfaltigkeit hat sich aber innerhalb enger Grenzen zu halten, um die Übersichtlichkeit und Auffassung des ganzen nicht zu beeinträchtigen, und erst mit der Erweiterung und Kräftigung des Warnehmungsvermögens dürfen auch diese Grenzen allmählich erweitert werden. Der sprachliche Unterricht hat also von der Betrachtung eines Satzes auszugehen; aber dieser Satz, welcher ein lebendiges Gebilde der Sprache darstellt, muß möglichst einfach sein und er wird am zweck-

mäßigsten so gewählt werden, daß die ursprüngliche Gestalt desselben stufenweise durch Hinzufügung anderer Satzteile erweitert werden kann. Oder um ein anderes Beispiel zu wählen, der geometrische Anschauungsunterricht hat nicht mit der Erörterung des Punktes zu beginnen, dem sich sodann die Darstellung der Linie, der Fläche u. s. w. anschließt, sondern er geht von der Betrachtung eines Körpers, aber eines einfachen und regelmäßigen z. B. eines Tetraeders oder Würfels aus, aus dessen Gesammtanschauung der Lehrer die Fläche die Linie und den Punkt ablöst, um sodann rückwärts zu neuen Verbindungen dieser Elemente zu schreiten.

Die Beschreibung des wargenommenen Gegenstandes muß genau vollständig und deutlich sein; nur hierdurch wird dem Schüler die Auffassung desselben nach seinen wesentlichen Teilen und Eigenschaften ermöglicht. Aus diesen unerläßlichen Forderungen erhellt aber schon, daß selbst auf der untersten Stufe ein unvorbereiteter Unterricht dem Bildungszwecke nicht genügen würde; vielmehr hat der Lehrer den Stoff, welcher keineswegs willkürlich oder gleichgiltig ist, vorher sorgfältig auszuwählen und nach seiner bleibenden Erscheinungsform und Gliederung unter Ausscheidung alles verdunkelnden zu durchdenken, und er hat sich ferner zu bemühen, die Beschreibung auf ihren knappsten und bezeichnendsten Ausdruck zurückzuführen. Denn die wargenommenen Gegenstände sollen zu Gattungsbildern und die an ihnen unterschiedenen Merkmale und Eigenschaften zu Begriffen werden; beides wird aber nur erreicht werden, wenn der äußere und innere Sinn des Schülers gewöhnt wird, sich auf das wesentliche zu richten, dies aber auch in seiner vollen Schärfe und Notwendigkeit zu erfassen.

§ 27.

Untersuchen wir den Lehrstoff, welcher sich besonders zur Entwickelung des Warnehmungsvermögens eignet, so bietet sich zunächst der analytische Anschauungsunterricht dar, geleitet und vollzogen mittels angemessen gewählter und zusammengesetzter Bildwerke.*) Diese Bilder

---

*) Als solche sind zu empfehlen die Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht, Berlin bei Winckelmann und Söhne (Text von Strübing), und Bormann das Leben in Stadt und Land, in Feld und Wald, ein Lese- und Hilfsbuch zu den sechzehn Bildertafeln für den Anschauungs-Unterricht von Wilcke, Leipzig bei Schultze; desgleichen die Deutschen Bilderbogen bei G. Weise in Stuttgart, von künstlerischem Werte und manigfach anregendem Inhalt. Vgl. Schmidt die Anschauung als Grundlage alles Unterrichts, Progr. v. Wittenberg 1850, und die sinnige Abhandlung von Poggel die Ausbildung des Sinnes im Menschen, Münster 1833.

enthalten Vorgänge und Zusammenstellungen aus dem täglichen Leben, innerhalb dessen das Kind sich bewegt, entworfen z. B. mit Bezug auf die Jahreszeiten und die durch dieselben herbeigeführten landwirtschaftlichen Arbeiten, auf bestimmte der Warnehmung des Kindes näher liegende Gewerbe, auf landschaftliche Eigentümlichkeiten, bei deren Anordnung durch Hervorhebung des charakteristischen die geographische Anschauung des Kindes und durch taktvolle Auswahl des zusammengehörigen zugleich seine Einbildungskraft genährt und erzogen wird, und ähnliches. Der Lehrer hat bei der Erklärung dieser Bilder, die er übrigens soviel als möglich frageweise aus dem Kinde entwickeln soll, nicht nur auf genaue Auffassung und deutliche Beschreibung seiner einzelnen Teile sondern auch auf das gegenseitige Verhältnis und die Zusammengehörigkeit dieser Teile überall Bedacht zu nehmen; zugleich hat er sorgfältigst darauf zu achten, daß die mündliche Beschreibung der Gegenstände sowol durch die Kinder wie durch ihn selbst in sprachlich richtigem und sachlich angemessenem Ausdrucke erfolge, um auf diese Weise zugleich das reichhaltigste und sicherste Mittel für die anfängliche Sprachbildung seiner Schüler zu gewinnen. In letzterem Bezuge darf seiner Aufmerksamkeit kein Verstoß, keine unrichtige Satzbildung oder Aussprache, kein schwankender oder schielender Ausdruck ungerügt und unverbessert entgehen, und er hat stets darauf zu halten, daß die Schüler das anfänglich unrichtig gesagte in verbessertem Ausdrucke vollständig widerholen. An jene Bilder aus dem täglichen Leben schließen sich naturgeschichtliche Landschaftsbilder, in denen die Pflanzen und Tiere innerhalb ihrer heimischen Umgebung, die letzteren wo möglich auch in bezeichnender Bewegung und Tätigkeit auftreten und welche geeigneten Falls auch durch Darstellung angemessener Vorgänge aus dem Menschenleben, z. B. des Fischfanges und der Jagd in den Polarzonen, der Karawanenzüge in den heißen Gegenden, des Baues wichtiger Pflanzen und dergleichen belebt werden. Denn Leben und Tätigkeit muten das Kind am meisten an und erregen deshalb auch die eigene Tätigkeit desselben am lebendigsten. Durch den stufenmäßigen Gebrauch dieser*) und der vorerwähnten Bildwerke wird wie schon angedeutet der geographische Unter-

*) Anerkennenswerte Muster liefern die in Eßlingen bei Schreiber erschienenen Bilder zum Anschauungsunterricht, 1844; desgleichen Lange illustrirte Geographie, Stuttgart 1866 2. Aufl.; Tr. Bromme illustrirter Handatlas, Stuttgart 1858; Voigt und Günthers orbis pictus von Lauckhard, die Zonenbilder von Leutemann und Wagner, Stuttgart; Hölzel geographische Charakterbilder in Öldruck, und neuerdings besonders Ferd. Hirts vortrefflich ausgewählte und sauber ausgeführte geographische Bildertafeln, herausgegeben von Oppel und Ludwig, Breslau 1881 u. f.

richt in zweckmäßiger und faßlicher Weise vorbereitet und die Schüler lernen unvermerkt die Geographie nicht als eine todte Masse von Zahlen und allgemeinen Raumverhältnissen sondern als die Kenntnis der erfüllten Erdräume begreifen und lieb gewinnen. Bei weiterer Entwickelung der Warnehmung schließt sich hieran sachgemäß die Beschreibung bestimmter Pflanzen und Tiere, wobei aber das Kind zunächst bei der Auffassung der äußeren Form unter Zurückstellung aller physiologischen Vorgänge festzuhalten ist. Durch diesen Stufengang wird der Schüler um einen wesentlichen Schritt im Denken gefördert, insofern er nunmehr lernt den wargenommenen Gegenstand von seiner Umgebung zu sondern, und zugleich wird sein Warnehmungsvermögen durch die Richtung auf die einzelnen Merkmale des gewählten Gegenstandes geschärft. Bei weiterer Entwickelung ist das Kind zu der Auffassung einfacher geometrischer Verhältnisse und zwar an Körpermodellen zu führen; die Abstraktion schreitet hierdurch von der Warnehmung des durch Stoff und Farbe bestimmten Gegenstandes zur Auffassung der Form als solcher und ihrer einzelnen Bestandteile fort. Außerdem kann wenngleich mit Vorsicht und Maß die Beschreibung, aber nicht die Erklärung großer und auffälliger physikalischer Vorgänge (z. B. des Gewitters, des Windes und dergleichen) oder technischer Gegenstände von einfachem Bau und häufigem Gebrauch in den Lehrbereich gezogen werden. Überall wird aber der Lehrer das in seine Teile zerlegte Bild auch wider sei es in derselben oder in einer anderen sachgemäßen Zusammenstellung vor der Warnehmung des Kindes entstehen lassen, um durch diese Zusammenfassung den Sinn für Ordnung und Zusammenhang zu nähren und das Nachdenken der Schüler nach verschiedenen Richtungen zu wecken.

Inwieweit durch diese Bestrebungen auch der sprachlichen Bildung der Schüler vorgearbeitet werde, ist schon bemerkt; unmittelbar dient dem Warnehmungs- und Unterscheidungsvermögen des Kindes sodann der anfängliche Sprachunterricht selbst mit seiner Betrachtung Zergliederung Ergänzung und Umformung des einfachen Satzes. Widerum steigt hierdurch das Kind in der Abstraktion eine bedeutende Stufe aufwärts, es lernt die Sprache, welche ihm zuvor nur der selbstverständliche Ausdruck seines geistigen Lebens war, an sich und nach ihren Elementen auffassen und es wird in der Übung stetig und kräftig durch den Unterricht im Lesen und Schreiben unterstützt, welcher das einfache Wort auf seine einzelnen Bestandteile zurückführt und die Zusammenstellung dieser Elemente in stets neuen Wort- und Gedankenbildern lehrt und vor Augen führt. Diese Art der Nachbildung, welche zugleich vor den vorhergehenden Übungen den Vorzug hat, daß sie in dem Kinde das Gefühl

der eigenen Tätigkeit deutlicher erweckt, steigert sich nach ihrem Gewicht und ihrer Wirksamkeit in dem Zeichenunterricht, welcher vor der Heranbildung zu schöner und sauberer Darstellung sich auf das richtige und kennbare Widergeben des angeschauten Musters zu richten hat. So wird durch die stufenmäßige und aufmerksame Verwertung des bisher bezeichneten Bildungsstoffs das Warnehmungsvermögen des Kindes in hohem Maße gekräftigt und zugleich durch die Ansammlung zahlreicher wol verarbeiteter und innerlich verbundener Warnehmungen Grund und Stoff zu der weiteren Geisteserziehung geliefert.

§ 28.

Denn nunmehr ist es Zeit, das Kind von den einzelnen Warnehmungen zu der Vorstellung aufsteigen zu lassen. Die Fertigkeit, die verschiedenen Warnehmungen in eine Vorstellung zu sammeln und in dieser Form festzuhalten, erlangt der Geist durch Vergleichungen und Erklärungen, durch jene sofern es sich darum handelt das Gattungsbild mehrerer gleichartiger und räumlich neben einander stehender Erscheinungen zu gewinnen, durch diese sofern die innere und zeitliche Entwickelung der einzelnen Erscheinung aufgefaßt werden soll. Der Lehrer hat also in ersterem Bezuge seine Zöglinge anzuleiten, durch Zusammenstellung und Vergleichung der an verwandten Gegenständen vollzogenen Warnehmungen das gleichartige und widerkehrende in ihnen zu erkennen, das zufällige und vergängliche an ihnen aber auszuscheiden und dieselben somit zu einem Gesammtbilde zu verschmelzen, dessen geistige Nachbildung dem Kinde die wesentliche und übereinstimmende Beschaffenheit der einzelnen Gegenstände in einer einheitlichen Anschauung vergegenwärtigt. Hierdurch hat der Schüler zwar die strenge Form des Begriffs noch nicht gewonnen, da er die verschiedenen Bestandteile dieser Anschauung nicht von einander scheidet; aber er ist auf dem Wege zu demselben, da er durch den dunkeln Stoff der einzelnen Warnehmungen hindurch die allen zu Grunde liegende und alle umfassende Form anschauen lernt und hiernach die Gegenstände der Warnehmung in unterschiedene Gattungen zusammenfaßt. Seine Abhängigkeit von der einzelnen Warnehmung wird also um ebenso viel vermindert und seine geistige Freiheit um ebenso viel gestärkt, als es ihm gelingt die Warnehmungen in verschiedene Arten zu ordnen und hierdurch in seinen festeren und gefügigeren Besitz zu verwandeln. Um von Gegenständen der äußeren Natur, welche für dieses Verfahren reichlichen Anlaß und Stoff bieten, hier abzusehen, so lernt der Schüler z. B. in den Worten amare, laudare, pugnare und

andererseits regere, legere, capere die Gleichheit der Endungen auffassen und hierdurch die genannten Wörter in zwei nach Form und Behandlung verschiedene Klassen zusammenordnen; zu diesem Behufe leitet ihn der Lehrer an bei der Erläuterung der einzelnen Sätze die Worte gleicher sprachlicher Geltung einander gegenüber zu stellen und nach ihrer Form zu vergleichen. Dieses induktive Verfahren muß der Begriffserklärung vorangehen; denn es steigt von dem einzelnen zum allgemeinen, von dem leichteren zum schwereren auf und verhütet, indem es die eigene Tätigkeit des Schülers im Verhältnis zu seiner Leistungsfähigkeit anregt, ebenso Unklarheit der Auffassung als geistige Unlust und gedankenloses Nachsprechen.

Wird also der Schüler auf diese Weise befähigt, die Warnehmungen verschiedener Gegenstände zu einer allgemeinen und bleibenden Vorstellung zu vereinigen, so bietet sich andererseits seiner Betrachtung eine Reihe von Erscheinungen dar, welche einen inneren Fortschritt darstellen, deren Verlauf er also durch die Unterscheidung der einzelnen Stufen ihrer Bewegung erkennt. Hier kommt es also zunächst nicht auf die Sammlung der gleichen Merkmale, sondern auf die Erkenntnis von Grund und Folge, von Ursache und Wirkung an, und hierzu verhilft ihm nicht die Vergleichung, sondern die Erklärung. Weshalb demnach der Wind in der Regel auf die Abkühlung der Luft, auf die Erhitzung und elektrische Spannung derselben das Gewitter folge, inwiefern durch die Anwendung der schiefen Ebene oder des Rades Kraft erspart werde, oder in einer anderen Reihe von Erscheinungen warum in dem Leben einzelner Menschen und Völker die sittliche Anstrengung und Selbstbeschränkung die Quelle des Wolbefindens und der Zufriedenheit sei oder wie die Sünde in dem einzelnen Menschen aus leisen Anfängen sich zur herrschenden Macht entwickele und aus inneren Vorgängen zur Tat umsetze, — das sind die Vorgänge, von denen er durch die Erklärung ihres inneren Zusammenhanges und durch die Unterscheidung und Verknüpfung von Ursache und Wirkung eine Vorstellung erhält. Und diese Vorstellung befähigt ihn widerum nunmehr unter Abstreifung des zufälligen das bleibende aufzufassen und hiernach verwandte Vorgänge bei anderen Erscheinungen zu erkennen und zu beurteilen. An Stelle des induktiven Verfahrens bei der Vergleichung tritt also bei der Erklärung die Deduktion ein. Auch hier hat der Lehrer sorgfältig darauf zu achten, daß nicht die Erklärung der Warnehmung voran gehe; vielmehr hat er den Vorgang so vor dem Geiste der Schüler zu entfalten, daß diese selbst seinen notwendigen Fortschritt und den Zusammenhang seiner Stufen erkennen. Die Charakteristik eines Mannes oder eines Volkes ist also nicht an die

Spitze des betreffenden Unterrichtsabschnitts zu stellen, sondern die Darstellung der Tatsache und des geschichtlichen Verlaufs soll den Schüler befähigen das sittliche Urteil selbst zu gewinnen, woraus dann widerum erhellt, welch hohen Grad sorgfältigen Nachdenkens der Lehrer seinem Unterricht vorausschicken muß, um aus demselben für den Schüler die beabsichtigte Vorstellung klar und rein hervortreten zu lassen. Denn die Erklärung hat eben eine Sache klar zu legen; sie soll deswegen der Warnehmung dieser Sache nicht vorangehen, sondern folgen, und sie muß um zu richtigen und leicht faßlichen Vorstellungen zu führen bündig und klar sein (S. 62); d. h. sie soll ähnlich wie die Vergleichung das unwesentliche ausscheiden und das wesentliche übersichtlich und nach seinem inneren Zusammenhange ordnen.

Durch Vergleichung und Erklärung wird also der Schüler überhaupt Vorstellungen gewinnen; geschmeidig und kräftig wird aber sein Vorstellungsvermögen durch immer neue Paarung verwandter Vorstellungen, und diese Tätigkeit wird ebenso wie die Bildung der Warnehmung (§ 27) nicht nur durch die Einbildungskraft unterstützt, sondern wirkt auch auf letztere befruchtend und stärkend zurück. Durch dieses Verfahren wird allerdings die bis dahin gewonnene Vorstellungs- und Erkenntnismasse zunächst nicht vermehrt, aber das vorhandene wird geklärt befestigt und belebt und hiermit der Geist zur Aneignung und Ordnung neuer Vorstellungen nach ihren verschiedenen Arten befähigt.*)

§ 29.

Als geeigneter Unterrichtsstoff bietet sich auf dieser Bildungsstufe für die Vergleichung und das induktive Verfahren die Naturgeschichte und die Sprache, insofern beide der klaren Auffassung und der Artunterschiede nicht entbehren können. Aus der Vergleichung einzelner Tier- und Pflanzenwarnehmungen ergeben sich für die Vorstellung die Art- und Gattungsbilder; hieraus erhellt, weshalb der naturgeschichtliche Unterricht auf den unteren Klassen durch kein anderes Bildungsmittel ersetzt werden kann und demnach innerhalb bestimmter Grenzen einen notwendigen Bestandteil des höheren Schulunterrichts bildet. Es ist aber auch betreffs der Sprache schon angedeutet, in welcher Weise ihre Elemente zur Ausbildung des Vorstellungsvermögens benutzt werden müssen, und dies gilt sowol hinsichtlich des einzelnen Wortes als hinsichtlich des Satzes nach seinem einfachen Gefüge. Durch die Vergleichung erkennt und scheidet

*) Herbart allgem. Päd. 1806. S. 171; Umriß päd. Vorlesungen § 118.

der Schüler die einzelnen Wortklassen und die gleichartigen Formen, in denen die Veränderung (Flexion) des Wortes erfolgt; der Lehrer hat hierbei dem oben geschilderten Verfahren gemäß die Beobachtung zu leiten und zu klären, nicht aber durch Aufstellung allgemeiner Regeln ihr zuvorzukommen. Nicht als ob die mehrfach empfohlene Methode die Grammatik lediglich durch den Schüler selbst aus dem Lesestoff bilden und sammeln zu lassen streng und ausschließlich durchgeführt werden sollte, da dieser Weg zeitraubend und langweilig sein würde; aber ursprünglich müssen ein oder mehrere passend gewählte Beispiele der Regel vorangehen, um von der Warnehmung zur Vorstellung, von der Sache zu den Merkmalen analytisch fortschreiten zu können. Hier tritt also für die Klassifikation und Beugung des Wortes das Paradigma, für die Auffassung der einfachen syntaktischen Verhältnisse der Mustersatz, für beide gemäß der oben geforderten Verbindung die vielfache Übung und Bildung durch gleichartige Beispiele in ihre Rechte, wobei die etymologische Ableitung der Beugungs- und Bildungsformen und die gedankliche Begründung des Satzverhältnisses noch völlig unberürt bleiben muß.

Diejenigen Vorstellungen aber, welche sich auf den inneren Vorgang in den Dingen beziehen und durch die Erklärung und Deduktion gewonnen werden, ergeben sich einerseits auf der höheren Stufe des naturgeschichtlichen und physikalischen Unterrichts, andererseits aus der geschichtlichen Betrachtung. Aus der Naturgeschichte gehören hierher die physiologischen Erklärungen über die innere Organisation die Ernährung das Wachstum und Absterben der Pflanzen und Tiere; aus der Physik die Erklärung über die Entstehung der Wärme des Gewitters des Erdbebens, über Fall und Anziehung der Körper, über die Wirkung mechanischer Vorrichtungen u. s. w. bis zur systematischen Zusammenfassung der physikalischen Erscheinungen, jedoch unter strengem Ausschluß der mathematischen Begründung. Auf diese Weise wird der Zögling in die Vorstellung der Kausalität eingeweiht und hierdurch um einen mächtigen Schritt in seiner geistigen Entwickelung gefördert. Der Geschichtsunterricht fügt aber der Erörterung von Ursache und Wirkung noch die teleologische Betrachtung hinzu und eröffnet mit ihr dem Vorstellungsvermögen ein neues Gebiet, welches nicht nur durch seine Weite und seinen Reichtum für die Verstandesbildung die gröste Bedeutung besitzt sondern sich auch unmittelbar mit den Wegen der Gemütserziehung berürt. Auch hier und auf dieser Stufe handelt es sich nicht um die Überlieferung der in der Geschichte ausgeprägten Ideen, zu deren Verständnis der Schüler vorher in der Bildung von Begriffen geübt sein müste, sondern der Zweck des Unterrichts beschränkt sich noch auf die Erzeugung und

Verknüpfung kausaler und teleologischer Vorstellungen, welche sich für den Schüler aus dem methodisch abgegrenzten und vorbereiteten Lehrstoff von selbst ergeben müssen. Der Lehrer hat also bei dem früheren Geschichtsunterrichte nicht mit derartigen Vorstellungen und Betrachtungen anzuheben und den tatsächlichen Stoff in dieselben gleichsam einzuhüllen oder aufzulösen, sondern die einfache Erzählung der geschichtlichen Vorgänge soll durch ihre Anordnung Durchsichtigkeit und innere Verknüpfung die Schüler unmittelbar zum Verständnis von Grund und Folge, von Mittel und Zweck führen und somit die entsprechenden Vorstellungen in ihnen erzeugen; ob und wieweit dieselben von den Schülern klar aufgefaßt sind, wird sich aus der Widererzählung des vorgetragenen Abschnitts ergeben und hierbei hat dann der Lehrer erforderlichenfalls berichtigend und erklärend mitzuwirken. Nach diesem Gesichtspunkte hat also der Geschichtsunterricht auf seinen untersten Stufen mit der Überlieferung einfacher und klarer Geschichtsbilder zu beginnen, an denen sich der innere Gang und Zusammenhang der Talsachen und der Charaktere in leicht warnehmbarer Gestalt ausprägt; die biblischen Erzählungen, die Sagen der Heroenwelt, die Lebensgeschichte bedeutender scharf hervortretender Männer, große nationale Vorgänge mit klaren Umrissen bieten hierzu den geeignetsten Stoff. Auch wo sich diese Behandlung zur Geschichte der bedeutendsten Bildungsvölker erweitert, ist der Stoff überall so zu sichten und zu beschränken, daß der ursächliche und sittliche Zusammenhang klar und nach seiner Notwendigkeit hervortritt; die Wechselwirkung zwischen den einzelnen Völkern, die Darstellung der staatlichen und gesellschaftlichen Zustände und Einrichtungen und mehr noch die Verklärung und Auflösung des Stoffs in seinen idealen Gehalt ist, soweit sich dies überhaupt für die Schule eignet, den letzten Unterrichtsstufen vorzubehalten.

Auch bei der Entwickelung des Vorstellungsvermögens namentlich bei der Widerholung der Erklärungen und Erzählungen durch die Schüler findet sich überall Anlaß zur sorgfältigen Pflege des sprachlichen Ausdrucks. Für die ausführlichere Darstellung tritt hier anstatt der Beschreibung die Schilderung ein, welche eben nicht mehr auf den einzelnen Gegenstand sich beschränkt, sondern die einzelnen Warnehmungen nach ihrem wesentlichen Bestande zu einer Gesammtvorstellung verschmilzt und somit entweder mehrfache Vorgänge zu einem zusammenstimmenden und gleichartigen Bilde vereinigt oder die innere Entwickelung eines Vorganges nach seinen ursächlichen und sittlichen Bedingungen darlegt. Auf diesen beiden ersten Stufen der Verstandesbildung haben demnach die Aufgaben für die sogenannten deutschen Aufsätze, soweit die Anfertigung derselben

hier überhaupt schon zulässig ist, sich auf einfache Beschreibungen und Schilderungen zu richten.

§ 30.

Mit Gattungsbildern, mit dem Zusammenfassen der wesentlichen Merkmale und der Aussonderung des unwesentlichen hat es schon das Vorstellungsvermögen zu tun und es kam allerdings darauf an, in dem Schüler richtige bündige und klare Vorstellungen zu wecken. Wenngleich nun die Vorstellung im Verhältnis zu der Warnehmung einen großen Fortschritt in der Vermittelung und Vergeistigung des Erkenntnisgegenstandes und demnach auch in der Befreiung des Erkenntnisvermögens bildet, so fehlt ihr doch, um zur völligen Klarheit und Sicherheit durchzubringen, das scharfe Bewußtsein über das gegenseitige Verhältnis der einzelnen Teilvorstellungen oder andererseits der Merkmale, welche sie in einer Gesammtanschauung vor Augen führt. Dieses Bewußtsein erlangt der Geist erst durch einen weiteren und zwar den letzten Schritt in der Abstraktion oder, wie man hier deutlicher sagen sollte, in der Verallgemeinerung und gegenseitigen Abwägung des bis dahin wargenommenen. Diese klare Scheidung und Verbindung der Vorstellungsmomente, welche zu einer sicheren und bewußten Bestimmung der Gattung oder der genetischen Auffassung eines Vorgangs führt, vollzieht sich in dem Begriff und der bezeichnete Fortschritt in der Entwickelung des Erkenntnisvermögens besteht also in der Anleitung zur Bildung der Begriffe. In welcher Weise ein Begriff gefunden wird und welche verschiedenen Seiten an demselben hervortreten, desgleichen über die weitere Entwickelung und Verbindung der Begriffe zu Urteilen und Schlüssen belehrt uns die Logik, deren Studium demnach keinem Lehrer erlassen werden darf. Hier genügt es auf Umfang und Inhalt des Begriffs, auf die Bildung des Begriffs durch Abstraktion und Determination, auf die Bestimmung des Begriffs per genus proximum et differentiam specificam, auf den Unterschied zwischen Gattung und Art und was hiermit zusammengehört kurz hinzuweisen. Auch hier wird der Lehrer, um die Tätigkeit der Schüler wach zu halten und um sie durch ihr eigenes fruchtbares Nachdenken zu fördern, durch die Induktion zur Definition, durch das Beispiel zur Regel, durch die Erläuterung des einzelnen Falles zum Beweise fortschreiten müssen, und erst nach vielfältigen Übungen auf diesem Wege und der hierdurch erlangten Fertigkeit in der Begriffsbildung wird er in einzelnen Unterrichtsfächern und auf der obersten Bildungsstufe von den Begriffen selbst anheben und mit ihnen unmittelbar arbeiten dürfen, immer vorausgesetzt daß er nach der bisherigen Entwickelung seiner Zöglinge auf ausreichende

Vorstellungsmassen bei ihnen rechnen darf, mittels deren der Namen des Begriffs ausgefüllt und der lebendige und stetige Zusammenhang der Geistesbildung erhalten werden kann. Die Schärfe Durchsichtigkeit und Festigkeit der Begriffe und Definitionen sollte sich von selbst verstehen; indes muß für den Unterricht auf diese Eigenschaften um deswillen besonders hingewiesen werden, weil manche Lehrer und Lehrbücher es hierbei an Sorgfalt gar sehr fehlen lassen. Derselbe Begriff und dieselbe Regel müssen, wo immer wider von ihnen Gebrauch gemacht wird, stets in derselben knappen und klaren Form auftreten; wenn aber der Lehrer selbst zu verschiedenen Zeiten mit der sprachlichen Fassung wechselt oder sich gar schwankende und oberflächliche Umschreibungen gestattet, so darf er sich nicht wundern, daß die Schüler weder die Regel klar auffassen und sicher anwenden noch auch in der Bildung der Begriffe fortschreiten. Hier muß alles unumstößlich feststehen und deshalb ist es die vornehmste Forderung an den Lehrer, daß er den sprachlichen Ausdruck des Begriffs und der Regel vorher genau erwogen habe, bei der einmal gewählten Form stehen bleibe und eben dieselbe auch in aller Schärfe von den Schülern verlange. Hat also der Lehrer z. B. zur Ergänzung der Grammatik den Schülern eine bestimmte Regel zu geben, so tut er wol daran, dieselbe vorher schriftlich in der knappsten und klarsten Form festzustellen und in dieser Form auch bei allen späteren Anläßen von den Schülern widerholen zu lassen. Dasselbe gilt von allen ethischen mathematischen und physikalischen Definitionen. Welcher Weg nun bei der Bildung des Begriffsvermögens einzuschlagen sei, ob von dem Begriffe durch das Urteil zum Schlusse und zum Beweise, oder umgekehrt, das muß der einzelne Fall und der vorliegende Unterrichtsstoff lehren. Häufig genug, namentlich bei dem synthetischen Unterricht in der Mathematik wird sich ungesucht dasjenige Verfahren als das richtige ergeben, welches von dem anschauungsweise gewonnenen Urteile zunächst sich rückwärts zur Begriffsbestimmung wendet, um sodann von hier aus die Bahn bis zum Beweise durchschreiten zu lassen; und ähnliches läßt sich von den sittlich-religiösen Urteilen sagen. Es bedarf übrigens nicht der besonderen Vorschrift, daß der Lehrer, welchen Weg er immer im Einzelfalle einzuschlagen habe, den Schülern an demselben Falle auch den umgekehrten Weg klar machen müsse; die innige Verwandtschaft und Zusammengehörigkeit von Begriff Urteil und Schluß führen von selbst und mit Notwendigkeit auf dieses Verfahren. Zu den erwähnten logischen Denkhandlungen gesellt sich abgesehen von dem Beweise als einer zusammengesetzten Schlußform auch die Einteilung und die Subsumtion; zu beiden bieten der systematische Unterricht und die

praktischen Übungen hinreichenden Anlaß und der Lehrer hat nur durch sorgfältige vorgängige Erwägung sich und die Schüler vor der Gefahr zu bewaren, daß die Einteilung unvollständig ausfalle, daß falsche Einteilungsgründe angewandt oder daß der unklar erkannte einzelne Fall einer nicht zutreffenden Regel untergeordnet werde.

§ 31.

Die zur Bildung des Begriffsvermögens dienenden Unterrichtsmittel sind schon in vorstehendem angeführt; für ihre angemessene Verwertung sind folgende Gesichtspunkte festzuhalten. Zunächst tritt hier der mathematische Unterricht in seine volle Wirksamkeit; mag man ihn in synthetischer oder in analytischer Weise erteilen, immer erheischt und schafft derselbe genaue Begriffsbestimmungen und führt durch die Analyse der gefundenen Begriffe nach ihrem Umfange wie nach ihrem Inhalte zu einer Reihe von Urteilen, welche sich sodann zu der strengen Form des Schlusses und des Beweises verbinden. Um so augenfälliger ist die Einwirkung der Mathematik auf die Entwickelung des Begriffsvermögens, als jene logischen Formen hier unverhüllt und in völliger Klarheit hervortreten und eben deshalb jeder Fehler gegen dieselben auch dem Schüler leicht erkennbar wird. Ebenso bietet der theoretische Unterricht in der Mathematik hinlänglich Anlaß zur Übung in der Einteilung und der Subsumtion; besonders finden aber diese beide Formen bei der Lösung mathematischer Aufgaben ihre Anwendung. Um indes eine möglichst gleichmäßige Durchbildung der Klasse zu erreichen und jeden Schüler zu diesen Denkübungen zu befähigen und zu zwingen, hat der Lehrer im allgemeinen seine Aufgaben bedachtsam so zu wählen, daß sie sich an den klar begriffenen Unterrichtsabschnitt anschließen und in sich selbst stufenmäßig fortschreiten. Denn es handelt sich hier nicht um die Gewinnung außerordentlicher Unterrichtsergebnisse, welche allerdings bei besonders beanlagten Schülern durch eine kühnere Verbindung und durch das Überspringen einzelner Mittelglieder gewonnen werden können, sondern um die stetige und sichere Förderung des allgemeinen Unterrichtszwecks wie der gesammten Schülermasse, und in dieser Beziehung kann die logische Bildung der Schüler nur durch jene strenge Methode erreicht werden.

Nicht so nackt aber ebenso unausgesetzt und in manigfacheren Erscheinungen treten jene Verstandesübungen bei dem Sprachunterricht ein; während die Formenlehre besonders mit Hilfe des Paradigma und des Beispiels erlernt wird, verlangen drei andere Seiten dieses Unterrichts, die Syntaxis, die Synonymik und die Anfertigung des Aufsatzes die

stetige wenn auch unter einander wechselnde Anwendung der logischen Gesetze. Jeder einfache Satz enthält ein Urteil: jeder zusammengesetzte entweder die Aneinanderreihung mehrerer Urteile oder die Verbindung derselben in irgend einer Schlußform. Die Zerlegung der Urteile in ihre begrifflichen Bestandteile, die Stellung dieser Begriffe als Subjekt und Prädikat, das beigeordnete und untergeordnete, das kausale konditionale und konzessive Verhältnis der in dem zusammengesetzten Satze verbundenen Urteile und anderes der Art geben unaufhörlich Anlaß die einzelnen Begriffe nach ihrem Umfang und Inhalt, die Urteile nach ihrer Quantität und Qualität und mehr noch nach ihrer Modalität und Relation, und ebenso die verschiedenen Formen des Schlusses zur Anschauung zu bringen. Diese an sich schon höchst reichhaltigen Übungen erhalten aber eine unendlich verstärkte Bildungskraft, sobald die Schüler zu der Erlernung fremder Sprachen und zu ihrer stetigen Beziehung auf einander und auf die Muttersprache angeleitet werden, so daß der sprachliche Unterricht überall die gleichzeitige Übung im Denken unmittelbar mit sich führt. Man denkt und weiß nur in Begriffen Urteilen und Schlüssen; jede geordnete Erweiterung der Sprachkenntnis verleiht also auch dem Verstande größere Schärfe und Klarheit. Hierbei tut es nicht Not, es wäre sogar verkehrt dem Schüler die Gleichartigkeit der syntaktischen Verhältnisse und der logischen Gesetze zum Bewustsein bringen zu wollen; wenige aber gut gewählte Übungen auf der obersten Unterrichtsstufe genügen, um diese Einsicht zu wecken und hierdurch den Unterricht in der philosophischen Propädeutik zu unterstützen. Im übrigen reicht die Syntax aus, um dem Schüler die erforderliche Schärfe und Geschmeidigkeit in der Anwendung der Denkgesetze zu geben. Hieraus erhellt auch, weshalb ein systematischer Unterricht in der Grammatik, wenn auch hauptsächlich in der Grammatik einer fremden Sprache, auf unseren höheren Schulen nicht entbehrt werden kann; es mag möglich sein, die Schüler auf dem Wege der baren Überlieferung rasch zu einer bestimmten Beherrschung und Verwertung des Sprachschatzes zu befähigen, allein die Entwickelung ihres Verstandes wird bei einem solchen Verfahren ungebürlich vernachlässigt. Neben der Syntax dienen die Übungen in der Synonymik dazu, die Schüler in der Begriffsbestimmung in der Sonderung verwandter Begriffe und in ihrer Unterordnung unter den höheren Begriff geschickt zu machen. Diese Übungen verbinden sich allerdings mit dem Übersetzen aus fremden Sprachen, der Erklärung der Schriftsteller und den stilistischen Arbeiten von selbst; allein sie müssen auch an sich zumal in den mittleren Klassen einen Bestandteil des deutschen Unterrichts bilden und der Lehrer wird die Frucht derselben bei geschickter Wahl und Zu-

sammenstellung der Synonyma um so deutlicher warnehmen, als sie zugleich eine angemessene Vorbereitung und vielfachen Stoff für die Anfertigung der deutschen Aufsätze bieten. Diese Aufsätze lassen nun einerseits nach ihrem Inhalt erkennen, wie weit der Schüler in der Bildung der Begriffe und Urteile fortgeschritten ist, und geben dem Lehrer somit überall Anlaß, auf diese Seite der Verstandeserziehung berichtigend und befruchtend einzuwirken; andererseits gewöhnen sie den Schüler, die Gesetze der Einteilung und Unterordnung scharf aufzufassen und bei der Disposition zur Anwendung zu bringen.

Endlich besitzt auch der Religionsunterricht eine bedeutsame Wichtigkeit für die Anleitung zur Begriffsbildung. Wie sehr derselbe sich auch an andere Richtungen der geistigen Tätigkeit wendet, so wird besonders auf seinen oberen Stufen die genaue Bestimmung solcher Begriffe, wie Gerechtigkeit, Liebe, Heiligkeit, Sünde und Reue, Gnade und Barmherzigkeit, Selbstsucht und Sanftmut und ähnlicher nicht zu umgehen sein. Je strenger aber der Lehrer sich auch hier gewöhnt an Stelle schwankender und wechselnder Umschreibungen klare Begriffsformen zu gebrauchen, um so mehr wird er nicht nur die Festigkeit des religiösen Gefühls sondern auch die Entwickelung des Verstandes bei den Schülern fördern.

§ 32.

Für das Verfahren des Lehrers bei der Verstandesbildung seiner Zöglinge ergeben sich die leitenden Gesichtspunkte schon aus den bisherigen Erörterungen; überhaupt wird ja die Methode, weit entfernt lediglich ein Ausfluß der besonderen Geisteseigentümlichkeit oder der persönlichen Gewandtheit des Lehrers zu sein, durch die Natur des Lehrstoffs und durch das Ziel der Bildung mit Notwendigkeit bestimmt. Dieser Grundsatz wird indes bei der Einleitung zu der besonderen Unterrichtskunde einer näheren Erwägung zu unterziehen sein; hier handelt es sich um die Feststellung der allgemeinen Gesichtspunkte für die Bildung der geistigen Tätigkeitsformen, zunächst also für die Erziehung des Zöglings zur Einsicht. Und zuerst ist die Wahl und Reihenfolge der Unterrichtsmittel in genauem Anschlusse an die bisher erörterten Bildungsstufen, die Warnehmung die Vorstellung und den Begriff zu regeln; die Mittelglieder dürfen nirgends übersprungen, der sachliche Zusammenhang, welcher dem inneren Wachstum des Geistes parallel läuft, muß überall aufrecht erhalten werden.*) Wenn also behufs der Verstandesbildung der Unterricht

*) Im allgemeinen spricht Waitz Pädagogik S. 300 mit richtiger Einsicht über die

sich der Reihe nach in Beschreibungen Vergleichungen und Erklärungen und in Begriffsbildungen fortzubewegen hat, so ist demgemäß vorstehend die angemessene Folge der Unterrichtsfächer und Unterrichtsmittel festgesetzt. Soll aber der ausgewählte Stoff zu fester Aneignung gebracht und an ihm der Verstand des Kindes geschärft geschmeidigt und zur Beherrschung stets neuer Vorstellungen befähigt werden, so muß der Lehrer jede Häufung des Unterrichtsstoffs sorgfältig vermeiden und darf erst dann weiter schreiten, wenn der bisher behandelte Abschnitt völlig ausgebeutet und von den Schülern klar durchdrungen ist. Diese Beschränkung verursacht anfangs Mühe und steigert zunächst auch die Anforderungen an die Tätigkeit des Lehrers; denn es ist scheinbar allerdings bequemer, durch reichliche Beispiele und große Vorstellungsmassen auf den Geist der Schüler zu wirken, als durch sparsame Benutzung eines enger begrenzten Lehrstoffs, wie es freilich auch bequemer ist mit vielem Gelde zu wirtschaften als mit wenigem. Allein die Sparsamkeit ist der sichere Weg zum Reichtum und ebenso belohnt sich die anfänglich größere Anstrengung des Lehrers, welche zu der allseitigen Ausnutzung eines beschränkten Gebiets erfordert wird, reichlich durch den sicheren formalen Fortschritt des Schülers und seine sichtlich wachsende Fähigkeit nunmehr auch größere Massen mittels der ihm geläufig gewordenen Geistesoperationen bezwingen und sichten zu können; und was die Hauptsache ist, der Schüler verliert in dem Gefühl der stetig zunehmenden Sicherheit nie die Freudigkeit sich auch an schwererem zu versuchen. Dies ist von gröster Wichtigkeit, denn die große Mehrzahl derjenigen Schüler, welche hinter den Klassenforderungen zurückbleiben, wird durch den allzu raschen Gang des Lehrers und durch eine unverständige Stoffanhäufung zur Verzweiflung an dem eignen Fortschreiten, zur Unlust und Faulheit verleitet. Entsprechend jenem Stufengange soll also der Lehrer seine stete Aufmerksamkeit darauf richten, daß sein Unterricht vom leichteren zum schwereren, von dem völlig verstandenen zum neuen, vom einzelnen zum allgemeinen,

---

Wahl der Bildungsmittel: „Das Unterrichtsmaterial ist so zu wählen, daß die sämmtlichen geistigen Hauptoperationen und Methoden des wissenschaftlichen Nachdenkens aus ihm gelernt werden können und daß die sämmtlichen höheren Interessen durch dasselbe vertreten sind und durch seine Verarbeitung gehörig befestigt werden. Sowol aus dem ersten Gesichtspunkte, welcher das formale, als aus dem zweiten, welcher das materiale Ziel des Unterrichts bezeichnet, erscheinen Geschichte und Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften als die Hauptgegenstände des Unterrichts; denn eine jede dieser Wissenschaften erfordert eigentümliche, von denen der übrigen wesentlich verschiedene Gedankenoperationen und Methoden der Behandlung, und während an die ersteren beiden sich die sittlichen und ästhetischen Interessen am innigsten anschließen, vermag sich aus dem Studium der letzteren fast ausschließlich nur das intellectuelle zu entwickeln.“

5*

von dem Beispiele zur Regel unter Vermeidung jedes Sprungs aufsteige. Hierzu ist außerdem erforderlich, daß seine eigene Lehrweise ein Muster in der Genauigkeit der Beschreibung, in der Vollständigkeit und Klarheit der Vergleichungen und Erklärungen, in der Schärfe der Begriffsbestimmung sei, und daß er ferner überall seinem Unterricht durch gut gewählte Beispiele Lebendigkeit und Anschaulichkeit zu geben wisse, daß er endlich durch stetige und zweckmäßig geleitete Widerholungen das erkannte in dem Schüler befestige. Zu diesem Behufe hat der Lehrer wie schon öfters betont ist sich auf jede Lehrstunde sorgfältigst vorzubereiten; er darf sich niemals darauf verlassen, daß er seinerseits des betreffenden Lehrgebiets völlig mächtig sei und deshalb über dasselbe frei verfügen könne. Gerade die Wahl der Beispiele will mit der gröſten Aufmerksamkeit vollzogen sein, weil das gewählte Muster nach Form und Durchsichtigkeit für die bezweckte Verstandesförderung völlig geeignet sein und außerdem soviel Inhalt besitzen muß um des Behaltens wert zu sein. Daneben ist von dem Lehrer zu verlangen, daß er die Natur des Geistes und die jeweilige Bildungsstufe der Klasse überhaupt wie der einzelnen Schüler im besonderen genügend kenne, um neben und an den Beispielen die Form und Reihenfolge seiner Fragen zweckmäßig regeln zu können. Daß der Lehrer wisse, was er zu lehren beabsichtigt, ist allerdings die erste aber auch die unterste Bedingung für ihn; für ihn als Lehrer ist es hierauf von zweiter und größerer Wichtigkeit, klar vorher festgestellt zu haben, *wie* er diesen Stoff zu behandeln habe. Hierbei hat er durch vorgängige Erwägung und durch vielfältige Übung sich die Fertigkeit zu erwerben, die irrigen Antworten der Schüler zum unmittelbaren Ausgangspunkt für deren Förderung zu machen. Es ist sehr bequem, der unrichtigen Antwort des Zöglings ein einfaches „*falsch*“ entgegenzusetzen und den folgenden zu fragen oder, falls jener überhaupt nicht antwortet, sich sogleich an einen anderen zu wenden; allein ein solches nur allzu häufiges Verfahren bekundet zunächst nicht diejenige Achtung, welche der Lehrer seiner eigenen Aufgabe und der geistigen Nahrung seiner Schüler schuldet, und es verhindert ihn geradezu an der nötigen Einsicht in den jeweiligen Bildungsstand derselben. Vielmehr hat der Lehrer den Schüler durch eine anders gewandte auf das Wesen der vorliegenden Schwierigkeit näher eingehende Frage überhaupt zum Antworten zu bewegen; oder er hat aus der unrichtigen Antwort das geeignete Moment herauszugreifen, um durch Anknüpfung einer neuen Frage den Schüler auf seinen Irrtum, auf die Unklarheit seiner Vorstellung, auf das flüchtige Übergehen notwendiger Glieder hinzuführen und ihn somit zur Selbstberichtigung zu befähigen. Nur durch ein solches Verfahren, dem sich allerdings je nach

den Umständen die eigene Darlegung des Lehrers anschließen darf, werden die verworrenen Vorstellungsmassen in dem jugendlichen Geiste geschlichtet und dasjenige, was ihm zu entgleiten droht, von neuem befestigt; und nur hierdurch erlangt der Lehrer die Fähigkeit in dem Geiste des Schülers zu lesen und heimisch zu werden, woraus sich dann für ihn die weitere Möglichkeit ergiebt, nach seiner eigenen weisen Wahl und Berechnung diesen Geist zu entwickeln und zu beherrschen.

Kapitel 2.

Bildung der Phantasie.

§ 33.

Die Entwickelung, welche der Geist auf dem Wege von der Anschauung durch das Bild zum Ideale erfährt, läuft dem eben betrachteten Bildungsgange innerhalb des Verstandes parallel und namentlich stellen die gleichen Stufen in dem Fortschritt beider Tätigkeitsformen auch gleiche geistige Werte dar. Allein was dort discursiv aufgefaßt wurde, das gewinnt hier der Geist auf intuitivem Wege; dort wurden die einzelnen Merkmale und Vorstellungen selbst in der höchsten Form des Begriffs ebensowol auseinander gehalten als verknüpft, wogegen die Phantasie es stets mit der unmittelbaren Anschauung des ganzen zu tun hat und erst von dieser aus das harmonische Verhältnis seiner Teile zu ermitteln und zu verstehen sucht. Dort ist also der Gedankeninhalt der Gegenstand der geistigen Teilnahme; hier ergeẞt und erbaut sich der Geist an der formalen Vollendung, um aus ihr die Grundsätze für die Leitung der Phantasie und die Regeln des Geschmacks zu entnehmen. Schärfe und Klarheit sind dort, Schönheit und Ebenmaß hier die Zielpunkte der geistigen Auffassung. Das charakteristische und allgemeine verfolgt also der Geist innerhalb beider Bildungswege, allein der Verstand sucht dasselbe durch die fortschreitende Unterscheidung und Abstraktion zu fassen, während die Phantasie stets die Gesammtheit der Form festhält und von neuem erzeugt, aus dieser Form aber das widerstreitende und dunkle durch Verklärung des Inhalts bis zur Anschauung und Darstellung des Ideals entfernt. So entwickelt sich an der Anschauung eines bestimmten Menschen sein Bild (Portrait), welches unter Ausscheidung des flüchtigen

und nebensächlichen das charakteristische seiner Gesichtsbildung festhält, seine geistige Eigentümlichkeit darstellt und ihn somit einer bestimmten Geistes- und Charaktergattung einreiht. Das Bild dieser Gattung wird aber zum Ideale, indem es die bezeichnenden Züge zu einer harmonischen Einheit vereinigt und ausgleicht und zum durchsichtigen Ausdruck einer Idee macht. Derselbe Weg läßt sich an der Auffassung und Darstellung einer Landschaft verfolgen und ebenso wird das einzelne Gefühl, die augenblickliche und zufällige Leidenschaft durch ihre Vertiefung und Beziehung auf die allgemeinen Gefühlsnormen, auf das stets widerkehrende und deshalb berechtigte in dem Gemütsleben zu einer charakteristischen und harmonischen Darstellung der betreffenden Gefühle und Leidenschaften innerhalb bestimmter lebendiger Vorgänge und Formen erhoben. Das Moment der Notwendigkeit fehlt hier also keineswegs; weshalb ein solcher Baum und in solcher Umgebung sich in dieser Landschaft befinde, warum die Personen eines Drama nach ihrer Anlage und nach ihrer Beziehung zu den übrigen Personen nur in dieser bestimmten Weise handeln und sich äußern können, das muß uns das vorliegende Kunstwerk klar aussprechen, und das hat auch der Unterricht den Zöglingen zur Anschauung zu bringen. Wie demnach überall der beste Stoff allein für den Unterricht geeignet und zur geistigen Entwickelung des Zöglings nur eben gut genug ist, so hat der Lehrer, soweit es auf die Bildung der Phantasie ankommt, so viel als möglich nur reine Formen und vollendete Kunstwerke seinem Unterricht zu Grunde zu legen; er hat dieselben aber so zu wählen, daß die Kunst und das Ebenmaß ihrer Gesammtordnung sowie der in ihnen dargestellte geistige Inhalt die Anschauungskraft seiner Schüler nirgends übersteigen. Mit anderen Worten er hat auch in der Wahl und Behandlung des Unterrichtsstoffs sich, soweit dies angänglich ist, den Entwickelungsstufen der Phantasie anzuschließen und den Schüler zunächst von der Anschauung zum Bilde und erst später von dem Bilde zum Ideale zu führen; er hat ferner anfänglich die Phantasie durch unmittelbare Anschauung zu wecken und zu regeln, bis er auf der obersten Stufe den Lebensgrund und die inneren Beziehungen des Kunstwerks darzulegen im Stande ist. Vollendete Kunstwerke, welche sich durch leichte Verständlichkeit für den früheren Unterricht eignen, sind aber überall selten; indes gestattet es die Methode z. B. des Zeichenunterrichts, von einfachen und charakteristischen Formen zu reicheren Gebilden überzugehen, und ebenso nimmt das einfache Lied, welches sich auf die poetische Darstellung eines bestimmten Gefühls oder eines leichtfaßlichen Gemütsvorganges richtet, die Phantasie der Schüler auch nur nach einer eng umgrenzten Richtung in Anspruch. Diesen Stufengang hat aber der Lehrer mit Sorgfalt ein-

zuhalten, er muß sich vor allem hüten, seine eigene künstlerische Neigung, welche nur das Erzeugnis einer reich entwickelten Phantasie ist, dem geistigen Bedürfnis der Kinder unterzuschieben und ebenso hat er den nicht seltenen Irrtum zu vermeiden, als ob die Schöpfung einer gleichsam künstlichen und widergeborenen Naivetät ein geeignetes Bildungsmaterial für die Jugend sei. Poetische Schilderungen der Kinderwelt sind reizend für den erwachsenen, weil sie in ihm die Sehnsucht nach vergangenen und einfachen Zuständen wecken; das Kind will aber nicht innerhalb seiner Anschauungswelt festgehalten werden und noch weniger will und kann es über dasjenige nachdenken, was einen Teil seines täglichen Lebens ausmacht. Es soll und will vielmehr durch die Anschauung höherer Vorgänge über sich selbst hinausgehoben werden, nur daß diese Vorgänge in ihm Widerhall und Verständnis finden müssen und nicht etwa fern liegende Erfahrungen des Seelenlebens berüren.

Neben dieser ästhetischen Ausbildung gewinnt die Phantasie auch durch bestimmte Teile des mathematischen Unterrichts an Klarheit und Stärke, wovon bei diesem Lehrfache näher die Rede sein wird.

§ 34.

Das Gebiet der Kunst liefert also die Mittel zur Weckung und Leitung der Einbildungskraft; da die einzelnen Künste nach ihren charakteristischen Unterschieden das Ideal verschieden auffassen und mit verschiedenen Mitteln zur Darstellung bringen, so müsten strenge genommen auch alle Künste zur Bildung der Phantasie herangezogen werden. Allein die für unsere höheren Schulen unbedingt notwendige Beschränkung der Unterrichtsfächer gestattet eine so ausgedehnte Anwendung der ästhetischen Erziehungsmittel nicht; die Vereinfachung der Bildungswege ist hier um so mehr geboten, als das Verständnis der Schöpfungen aus bestimmten Kunstgattungen einerseits überhaupt eine schon entwickeltere und reichere Bildung voraussetzt und andererseits auch mehr als bei den übrigen Richtungen der geistigen Tätigkeit eine besondere Beanlagung in Anspruch nimmt. Tatsächlich entbehren wirklich z. B. manche Menschen des musikalischen Gehörs in so hohem Grade, daß es ihnen kaum möglich ist die Bewegung der Melodien nach Intervallen und Rhythmus scharf und bleibend aufzufassen; es würde deshalb eine ganz unverhältnismäßige und den Gesammtunterricht hemmende Anstrengung erfordern, um denselben das Verständnis eines Musikstückes und die durch dasselbe beabsichtigte ideale Wirkung zugänglich zu machen. Ebenso bedarf die Auffassung der Farben nach ihren Gegensätzen und Verschmelzungen einer so reichen An-

schauung und so vielfacher Übung, wie sie die Schulen aus Mangel an Zeit und an Kunstwerken nicht zu bieten vermögen. Deshalb ist für dieses Gebiet der Erziehung die Beschränkung des Bildungsstoffs besonders nötig; namentlich hat der Lehrer darauf Bedacht zu nehmen, daß er die für den Schulunterricht verwendbaren Künste soweit dies irgend zulässig unter einander und mit den übrigen Unterrichtsfächern in Verbindung setze, daß er einfache Kunstformen wähle, welche für die Mehrzahl der Schüler auch ohne besondere künstlerische Begabung verständlich sind, und daß er diejenigen bildenden Anschauungen, welche die von dem Unterrichtsplan ausgeschlossenen Kunstgattungen enthalten, in zweckmäßiger und methodisch geordneter Weise bei dem übrigen Unterricht verwerte. Denn ein dilettantisches und gelegentliches Überspringen auf die ferner gelegenen Kunstgebiete nützt nicht nur nichts, sondern zerstreut und stört nur den jugendlichen Geist, dessen einheitlichem Wesen und stetiger Entwickelung überall der methodische Zusammenhang der Bildungsmittel entsprechen muß. Wenn demnach die Baukunst und die Bildhauerei an sich von dem Schulunterricht ausgeschlossen bleiben müssen, so werden doch einfache Formen aus beiden Künsten schon dem Zeichenunterricht eingereiht werden können; insbesondere bietet hierzu das größere Gewicht, welches diesem Unterricht auf den Realschulen beigemessen wird, ausreichende Gelegenheit. Vornehmlich werden aber bei einigen Lehrgegenständen auf den obersten Klassen angemessene und mustergiltige Bildwerke*) mit um so größerem Nutzen erklärt werden, als hierdurch neben der Erweckung der künstlerischen Teilnahme und neben der Bildung der Phantasie auch der betreffende Unterricht in lebendigster Weise unterstützt wird. Die Ovidische Fabel von der Niobe, die Erzählung Vergils über Laokoon gestatten die Vorlage von Zeichnungen der entsprechenden antiken Bildgruppen; die letztere muß sogar unbedingt vorgezeigt und erklärt werden, falls in der Prima beider Anstalten Lessings Laokoon

*) Hierzu dienen besonders die Denkmäler der Kunst von Lübke und Lützow, 3. Aufl. 1879, welche in keiner Schulbibliothek fehlen sollten. Noch geeigneter für den Schulgebrauch ist R. Menge Bilderatlas zur Einführung in die antike Kunst, Leipzig, Seemann, 1880. Ferner Denkmäler der Baukunst, herausgegeben von Studirenden der Königlichen Bauakademie zu Berlin (Beelitz); A. W. Becker Charakterbilder aus der Kunstgeschichte, 3. Aufl. von Clauß, Leipzig 1869, 3 Bde.; Reinhard Album des klassischen Altertums zur Anschauung für die Jugend, Stuttgart, Hoffmann; E. v. d. Launitz Wandtafeln zur Veranschaulichung antiken Lebens und antiker Kunst, Kassel 1869, und Conze Heroen- und Göttergestalten der griechischen Kunst, Wien 1874. Vgl. hierzu Br. Meyer Aus der ästhetischen Pädagogik, Berlin 1873, Paetel (sechs Vorträge); Schlie über die Einführung der Kunstgeschichte in den Lehrplan der Gymnasien, Rostock 1875, und R. Menge Gymnasium und Kunst, Eisenach, Bacmeister.

berürt und näher erläutert wird, Desgleichen schließt sich an die Erklärung Homers ungesucht die Vergleichung der Flaxmannschen oder Prellerschen Umrisse an und auch die Rieffenstahlschen Entwürfe zu den bei Pausanias erwähnten Gemälden des Polygnot zu Delphi werden gelegentlich mit Nutzen verwertet werden können. Besonders kann aber der Unterricht in der Geschichte sowol des Altertums als des Mittelalters der Belebung durch die Abbildungen gleichzeitiger Kunstwerke eigentlich gar nicht entbehren, falls er sich wie doch selbstverständlich nicht auf die Kriegs- und politische Geschichte beschränkt sondern auch die Fortschritte der gesammten Geistesbildung ins Auge faßt, und es wird hier nur darauf ankommen, daß der Lehrer seine Schüler nicht durch Übermaß des dargebotenen Stoffs erdrücke sondern nur das notwendigste und beste in weise getroffener Wahl vorführe. Was soll den Primanern und Sekundanern alle Wortbeschreibung von der Herrlichkeit des Perikleischen Zeitalters, wenn ihnen nicht einige Zeichnungen von dem Theseion, dem Parthenon und den dazu gehörigen Bildwerken und dergl. vorgelegt werden und wie soll ihnen eine klare und lebendige Auffassung des geistigen Lebens im Mittelalter werden, wenn sie nicht an einigen Mustern die Pracht des romanischen, die Tiefe des gothischen Baustils angeschaut und mit der Hoheit und Innigkeit des religiösen Gefühls sich wenigstens an der Erfindung und den Gestalten einzelner Gemälde von Raphael und Dürer, von Holbein und Murillo vertraut gemacht haben? Selbst der Vortrag der Kirchengeschichte bedarf dringend einer derartigen Ergänzung und Erläuterung. In wieweit hierzu der Gesangunterricht für das spätere Mittelalter und die nachreformatorische Periode mitwirken kann, wird unten weiter berürt werden; zunächst erhellt aber aus dieser Betrachtung, daß auf diese Weise die Bildung der Phantasie in unmittelbare Verbindung mit dem übrigen Unterricht tritt und somit die Zeit und Kraft der Schüler keiner weiteren Zersplitterung unterwirft,*) daß also ein selbständiger Unterricht sei es in der Archäologie oder in der

---

*) Vgl. den Erlaß des preußischen Unterrichtsministeriums vom 20. December 1865 (Centralblatt 1866 S. 29): „Ew. pp. verkennen weder, daß der Lehrplan unserer höheren Schulen die Aufnahme eines neuen Unterrichtsobjects nicht zuläßt, noch daß die isolirte Behandlung der Kunstgeschichte daselbst dem eigentlichen Zweck entgegen sein würde. Sie wünschen nur, daß bei der Erklärung der Klassiker, beim Unterricht in der Geschichte, in der Litteratur und in der Religion von den Anschauungsmitteln Gebrauch gemacht werde, welche die vorhandenen Kunstwerke darbieten. Hiermit kann ich mich nur einverstanden erklären. Es wird indes alles darauf ankommen, daß die Zuhilfenahme der Kunst bei solchen Gelegenheiten in dem rechten Maß und in der rechten Weise geschieht, was ebenso viel Kenntnis der Sache wie pädagogischen Takt voraussetzt."

Kunstgeschichte vermieden wird, und daß endlich, worauf es hier besonders ankommt, für das Verständnis der Kunstwerke den Schülern die Anleitung und der Ideengehalt unmittelbar aus den übrigen Bildungsmitteln zuwächst. Somit bedarf es dann nur weniger Andeutungen des Lehrers, um den Schülern zu einer klaren Auffassung der verschiedenen Kunstformen, der an denselben hervortretenden ästhetischen Grundsätze und der in ihnen ausgeprägten Gedanken zu verhelfen.

§ 35.

Abgesehen von der eben berürten Verwertung der Baukunst und der Bildhauerei verbleiben also zur Bildung der Phantasie die Malerei, die Musik und die Dichtkunst. Indes auch von diesen dreien unterliegt die Anwendung der erstgenannten noch der Beschränkung, daß von dem Gebrauche der Farbe, sehr wenige und engbegrenzte Fälle ausgenommen, in dem Schulunterricht Abstand genommen werden muß; es handelt sich hier also hauptsächlich um das Zeichnen einschließlich der Schattengebung und der Perspektive. Die Anwendung der Aquarellmalerei könnte im ganzen immer nur zu dilettantischen Versuchen führen, welche durch den ernsten Zweck der Schule ausgeschlossen werden; überdies ist selbst für die Kunst die verständige Auffassung und klare Darstellung der Formen, also eine streng methodische Übung im Zeichnen die Grundlage. Um so mehr hat die allgemeine Jugenderziehung sich auf dieses Gebiet zu beschränken; in der Form prägt sich zunächst und am faßlichsten der Charakter des Kunstgegenstandes aus und das Verständnis derselben führt also am leichtesten und am unmittelbarsten wie zur Übung des Auges und der Hand so zu der Bildung der Phantasie überhaupt. Dazu kommt, daß das Zeichnen sich am bequemsten mit anderen Unterrichtsfächern z. B. der Geometrie und der Naturgeschichte in Verbindung setzen und für dieselben ausbeuten läßt, daß es die Zurückführung auf allgemeine Regeln nicht nur gestattet sondern sogar fordert und daß es am ersten zu einigermaßen befriedigenden Ergebnissen gelangt, welche belebend auf die Tätigkeit des Schülers zurückwirken. In letzterem Bezuge ist es noch von besonderem Gewicht, daß die Lehre von der Perspektive und die Übung im Ornamentenzeichnen von selbst auf das Stellen von Aufgaben führt, welche nicht nur die äußere Technik sondern die Tätigkeit der Phantasie und des Verstandes unmittelbar in Anspruch nehmen.*)

*) Vgl. das lehrreiche Programm von Kleffel (Tilsit 1856), in welchem zur Stellung

Welchen Stufengang der Zeichenunterricht im einzelnen und namentlich in technischer Hinsicht inne zu halten habe, das muß der Erfahrung eines methodisch gebildeten Lehrers überlassen bleiben;*) doch mag noch auf einige für das allgemeine Bildungsziel dieses Lehrfaches wichtige Gesichtspunkte hingewiesen werden. Daß der Unterricht von einfachen Linien und deren Zusammenstellung auszugehen habe, ist selbstverständlich; sobald als möglich hat er aber um der lebendigen Auffassung willen sich zu dem Nachzeichnen von Körpermodellen in verschiedenen Stellungen,**) zu der Verteilung von Licht und Schatten an denselben und zur Verfolgung der elementaren geometrischen Formen in den Naturgegenständen, in den Verhältnissen des menschlichen Körpers, besonders des Kopfes, der Bäume und Tiere zu wenden. Hierbei erhält der Lehrer Gelegenheit im Anschluß an die geometrischen Grundlagen z. B. auf den charakteristischen Unterschied in dem Wuchs der verschiedenen Baumarten, auf das Gleichgewicht unter den einzelnen Teilen der Naturkörper, auf Ebenmaß und Harmonie in denselben aufmerksam zu machen; die Elemente des Zeichnens treten aus ihrer Vereinzelung zu einem lebendigen und doch gesetzmäßigen Ganzen zusammen und die Schüler werden über die Abstraktion der äußeren Form hinaus zu der Gesammtanschauung ihrer inhaltlichen Erfüllung und von der Einförmigkeit des bloßen Abzeichnens und Widerholens zur selbständigen Befolgung allgemeiner Gesetze geleitet. Hierzu ist aber unumgänglich, daß der Lehrer namentlich auf der unteren Unterrichtsstufe den auch aus anderen Gründen verwerflichen und doch so häufig vorkommenden Unfug vermeide, jedem Schüler seine besondere Aufgabe zuzuteilen. Vielmehr hat er die ganze Klasse an demselben Gegenstande zu üben und hierdurch ein Zusammenleben und die gegenseitige geistige Förderung zu wecken, welche nicht nur über viele sachliche und disciplinarische Schwierigkeiten hinweghilft sondern ihn selbst auch der lähmenden Verpflichtung enthebt, dieselbe Vorschrift den einzelnen Schülern in hundertfacher Widerholung und eben deshalb mit unvollkommenem Erfolge erteilen zu müssen. Zu diesem Behufe sind auch Wandzeichnungen sehr nützlich, nicht nur geometrischer Art sondern auch von Körper- und Baumformen, von denen die letzteren durch das

---

von Aufgaben in den Elementen der Ornamentik eine zweckmäßige Anleitung gegeben wird, desgleichen Heinzerling über den wahren Werth des Zeichnens (Langbeins pädagog. Archiv 1864 S. 241). Über die Verbindung des Zeichenunterrichts mit anderen Fächern vgl. Kern Grundriß der Pädagogik S. 86.

*) Vgl. den preuß. Lehrplan für den Unterricht im Zeichnen für Gymnasien und Realschulen, Berlin 1863. (Erlaß des preuß. Unterrichtsministers vom 2. October 1863.)

**) So auch H. Schiller Hdbch. d. pr. Paed. S. 591 f.

Geschick des Lehrers zugleich zu den Anfängen der Landschaftszeichnung gestaltet und verwertet werden können; und in gleicher Weise lassen sich auch größere Körper und Gypsmodelle benutzen, womit sich noch der Vorteil einer vielseitigen Übung des Auges verbindet. Umgekehrt kann der Schüler, nachdem er in der Auffassung der einfachen Verhältnisse geübt ist, welche den Naturkörpern zu Grunde liegen, und nachdem er namentlich eine lebendige Anschauung von den Gesetzen des Ebenmaßes und Sicherheit in der sauberen und treuen Darstellung der Form erworben hat, nunmehr zu der Zeichnung baulicher Gegenstände angeleitet werden. Für die Verjüngung der Säulen, für die Ausbreitung und Gestaltung ihres Kapitäls, für die symmetrische Verteilung und die scharfen Umrisse der einzelnen Gebäudeteile, für die angemessene und harmonische Benutzung der Ornamente hat sein Auge und seine Phantasie aus dem bisherigen Unterricht so vielfache und feste Gesichtspunkte gewonnen, daß er für den neuen Gegenstand Verständnis und Teilnahme mitbringt und sich durch dessen graphische Darstellung nicht nur technisch sondern überhaupt in seiner Bildung gehoben fühlen muß. Ähnliche Erwägungen treten auch für die übrigen Gebiete des Zeichenunterrichts in Geltung und werden denselben bei durchgreifender Anwendung aus einem fakultativen Lehrfache, ja aus einem lästigen Beiwerke, wie er jetzt häufig genug betrachtet wird, mehr und mehr zu einem allgemeinen Zucht- und Bildungsmittel des Geistes erheben. Dazu ist freilich nötig, daß der Zeichenlehrer selbst sich von den erwähnten allgemein pädagogischen und didaktischen Grundsätzen durchdringen lasse, daß er von der trägen und unfehlbar zur Trägheit verleitenden Unsitte abstehe, seine Schüler nur Vorlegeblätter und zwar jeden ein anderes nachzeichnen zu lassen,*) und daß der Direktor wie die übrigen Amtsgenossen ernstlich beflissen sind, den Zeichenlehrer nicht nur mit äußerer kollegialischer Freundlichkeit zu behandeln sondern ihn als wirklichen Genossen an dem gemeinsamen Erziehungswerke anzusehen, in die allgemeinen Regeln desselben einzuführen und in Handhabung derselben zu unterstützen.

§ 36.

Auch die Musik kann für den Zweck unserer Anstalten nur in sehr begrenztem Umfange nutzbar gemacht werden und hat sich unter Aus-

*) Ohnehin sind diese Vorlegeblätter zum Teil von sehr zweifelhaftem Werte und gehen häufig genug mehr darauf aus, durch starken Gegensatz von Licht und Schatten, durch leidenschaftlichen Ausdruck des Gesichts oder durch gesuchte Stellung eine äußere Wirkung zu erzielen, als den Schüler in klarer und keuscher Auffassung der Form zu üben.

schluß der eigentlichen Instrumentalmusik auf den Gesang zu beschränken. Die Gründe hierfür liegen auf der Hand: der Gesangunterricht läßt sich mit der gesammten Schuleinrichtung und mit den übrigen Lehrfächern in Zusammenhang setzen, er gestattet die gemeinsame Beschäftigung größerer Massen und der Gesang wirkt vermöge seiner einfacheren Natur und seiner durch den Worttext vermehrten Verständlichkeit klarer auf die Phantasie und das Gefühl ein als die Instrumentalmusik.*) Das Ziel dieses Unterrichts ist die Schüler in die einfachen musikalischen Darstellungsformen einzuführen, sie soweit die körperliche Anlage reicht zum Vortrage angemessener Gesangstücke zu befähigen und ihnen das Verständnis für größere Tonwerke zu eröffnen, deren Charakter dem allgemeinen Erziehungszwecke der Schule verwandt ist. Allerdings erweisen sich manche Schüler aus wirklichem Mangel an Stimme oder an musikalischem Gehör für diesen Unterricht untauglich; indes darf der Lehrer von demselben doch nur bei klar nachgewiesenem Unvermögen entbinden. Der Unvollkommenheit der Stimme und des Gehörs soll eben durch diesen Unterricht abgeholfen werden und allzuhäufig verbirgt sich unter der angeblichen Unfähigkeit nur die Trägheit der Schüler und ihre Lust sich einige weitere Freistunden zu verschaffen. Auch die ähnlich begründeten Einsprachen schwacher und einsichtsloser Eltern sind nicht selten; die Schule hat hier aber mit Entschiedenheit das Recht zu waren, die allgemeinen und als heilsam erkannten Bildungsmittel auf alle ihre Zöglinge anzuwenden, so lange nicht die Notwendigkeit des Ausschlusses unwiderleglich dargetan ist, und über die Notwendigkeit hat eben nur die Schule oder bei körperlicher Schwäche der Arzt zu urteilen.

Es kann die Frage sein, ob der Gesangunterricht von den Elementen der Musik, also mit der Tonleiter zu beginnen oder sich gleich der Einübung eines einfachen Liedes zuzuwenden habe; und in den Volksschulen wird bei der beschränkteren Zeit der letztere Weg mit Recht eingeschlagen. Allein wenngleich bei den übrigen Unterrichtsfächern der analytische Weg den Vorzug verdient, so haben wir doch schon gesehen, daß bei dem Zeichenunterricht von den technischen Elementen, der Linie und ihren Zusammenstellungen ausgegangen wurde, um nur erst die notdürftigste Fertigkeit als Grundlage weiterer Übungen zu gewinnen. Aus demselben Grunde muß der Gesangunterricht von der Tonbildung, dem Singen der Tonleiter und einfachen Übungen im Treffen der Intervalle anheben, weil

---

*) Vgl. D. H. Engel der Schulgesang, seine guten und schädlichen Erziehungseinflüsse und zeitgemäße Reform, 1870, und dess. Aufsatz über Chor und instructive Chormusik, in dem Centralblatt für d. ges. Unterrichtsverwaltung in Preußen 1869 S. 321.

ohne diese eine tätige Teilnahme der Schüler an dem Unterricht überhaupt nicht denkbar ist. Anders verhält sich dies mit der Sprache; die ganze Entwickelung des Kindes bis zum Eintritt in die Schule hat eine entsprechende Sprachbildung zur Begleitung und zur Folge, so daß dasselbe die Schwierigkeit des Sprechens bis dahin schon zu einem bedeutenden Teile überwunden hat. Also die eben bezeichneten Tonübungen müssen den Anfang des Gesangunterrichts bilden; allerdings soll sich aber an dieselben sobald als möglich die Einübung einfacher und einstimmiger Lieder schließen, von denen sodann stufenmäßig zu zusammengesetzteren Tongebilden überzugehen ist. In dem Liede gesellt sich aber zu dem Tone der Rhythmus und der Takt, mit welchem ein ganz neues Element eintritt; es empfiehlt sich also schon aus diesem Grunde, als erste Form des Liedes den einstimmigen Choral zu wählen, da in ihm wenigstens nach seiner jetzigen Gestaltung Rhythmus und Takt zurücktreten und nur nach ihren einfachsten Anfängen zum Vorschein kommen. Indes auch aus anderen Gründen verdient die Übung im Choralgesang nicht blos anfangs eine besondere Berücksichtigung: abgesehen von seiner Wichtigkeit für die Kirche und die Andachtsübungen der Schule, sowie von seiner engen Verbindung mit dem Religionsunterricht ist er die Grundlage für den mehrstimmigen Satz, dessen Formen und Gesetze er am klarsten zur Anschauung bringt und ebenso bildet er den notwendigen Ausgangspunkt für die einfache theoretische Unterweisung, welche die Schule in der Musik zu geben vermag. Ist der vierstimmige Choral fest eingeübt, so kann der Lehrer sicher sein, daß die Schüler die Schwierigkeit überwinden werden, bei dem Vortrage anderer Chöre ihre besondere Stimme festzuhalten, denn sie haben die harmonische Verschmelzung verschiedener Töne zu einem Akkorde und die Übergänge der Akkorde klar aufgefaßt und sich an die gebräuchlichsten Formen der Stimmführung gewöhnt.*) Neben und nach den Chorälen sind sodann die bekanntesten und schönsten Volkslieder einzuüben, je nach ihrer Beschaffenheit ein- oder mehrstimmig. Hier bietet sich ein sehr reichhaltiger Stoff dar: vaterländische Gesänge, Turner- und Wanderlieder, bekannte Gedichte, welche einfache Gefühlsvorgänge darstellen und deshalb in strophischer Widerholung komponiert sind, liefern bei der musikalischen Anlage und Schöpferkraft unseres Volkes zahlreiche Muster, welche sich nicht nur zur Ausbildung der Gesangsfertig-

---

*) Es fehlt durchaus nicht an Sammlungen gut ausgesetzter Choräle, doch können die fünfzig Choräle für Männerstimmen von Heidler — Leipzig 1867 — wegen ihrer strengen und doch durchsichtigen Bearbeitung besonders empfohlen werden. Vgl. außerdem das Schul- und Hauschoralbuch von Döring, 2. Auflage, Elbing 1862.

keit eignen, sondern auch für die Belebung des Gefühls die Weckung nationalen und religiösen Sinnes und die Bildung der Phantasie von unschätzbarem Werte sind und bei ihrer Verwandtschaft mit der Anschauungs- und Gefühlsweise der Jugend durch kein anderes Bildungsmittel ersetzt werden können.*) Bei diesen Liedern sowie bei den Chorälen ist aber, soweit dies ohne Überbürdung der jugendlichen Kraft geschehen kann, auf das gleichzeitige Erlernen des Textes zu dringen; hierdurch gewinnt das Lied in dem einzelnen Zöglinge wie in dem Schülerkreise erst das wahre Leben, es bietet sich ohne Schwierigkeit an rechter Stelle dar und das dichterische und musikalische Gehör und Gedächtnis erfahren auf diese Weise die beste und verhältnismäßig leichteste Übung. Denn was getrennt schwerer zu merken war, die Melodie und der Text, das erlernt sich an und durch einander leicht, weil zwischen beiden die natürliche geistige Verbindung hergestellt ist; außerdem werden aber beim Einüben des Gesanges die Worte so oft widerholt, daß ihre genaue Einprägung keine erhebliche Mühe verursacht.

Ist das Gehör und die musikalische Fertigkeit des Schülers in dieser Art hinlänglich vorgebildet, so hat der Gesangunterricht zur Einübung größerer mehrstimmiger Werke fortzuschreiten, welche schon reichere und mehrfach gegliederte musikalische Ideen zur Darstellung bringen. Bei der Wahl dieser Stücke ist selbstverständlich mit großer Vorsicht zu verfahren; alles flatterhafte und oberflächliche, alle Werke, welche durch Entwickelung bedeutender Schwierigkeiten und durch auffallende Tonmischungen nur auf die augenblickliche im Grunde doch nur sinnliche Wirkung gehen oder zur Überreizung und Verbildung der Phantasie führen, sind streng auszuschließen. Im wesentlichen hat sich also die Auswahl auf Gesangstücke von ernstem, meistens kirchlichem Charakter zu richten und auch hier noch bei der Überfülle des Stoffs nur das wahrhaft mustergiltige auszusondern, welches überdies durch Einfachheit und Verständlichkeit sich dem Ohre leicht anschmiegt, ohne allzugroße Anstrengung einzuüben ist und geradeswegs zum Herzen des Schülers spricht. Auch unter den neueren Kompositionen dieser Art findet sich treffliches; dasselbe ist aber selten einfach genug, um im Schulunterricht eine geeignete Verwendung zu finden. So sind denn von den älteren Italienern geeignete Stücke von Leo, Durante, Marcello, Orlando Lasso u. a., von

---

*) Unter vielen anderen Zusammenstellungen soll hier besonders auf Wackernagels Trösteinsamkeit und Viehs Gesangschule (3 Hefte, Arnsberg 1855) hingewiesen werden. Dem Philologen sind die Betrachtungen zu empfehlen, welche Aristoteles (Pol. VII. u. VIII.) über die sittliche Wirkung der Musik anstellt.

den deutschen dagegen Motetten und schließlich auch Oratorien von Hasse, Händel, J. S. Bach, einzelnes derartiges auch von Haydn und Mozart zu wählen; unter den späteren kommt außer F. Mendelssohn kaum einer in Betracht. Erfrischend und bildend wirkt auch die Pflege des Männerquartetts für die Schüler der oberen Klassen; dasselbe darf, allerdings nur unter vorsichtiger Behandlung der jugendlichen Stimmen, um so weniger vernachlässigt werden, als die schönen Tondichtungen von Mendelssohn, Abt, Möhring, Becker und anderen zu einem Gemeingut der gebildeten Welt überhaupt geworden sind.*)

Die technische Methodik dieses Unterrichts wird am besten dem erfahrenen Gesanglehrer überlassen; daß derselbe die einzelnen Stimmen mit vorsichtiger Schonung zu behandeln und von ihrer virtuosen Ausbildung gänzlich abzusehen habe, versteht sich von selbst, ebenso daß sein Augenmerk auf ungezwungene Tonbildung, auf Sicherheit des Ansatzes, Fertigkeit im Treffen und Reinheit des Gesanges gerichtet sein muß. Ist aber die äußere Sicherheit erreicht, so hat er nach sorgfältigem Studium des vorliegenden Tonwerks auf dessen angemessenen Vortrag nach Stärke Abnahme und Verschmelzung der Stimmen, nach Rhythmus und Tempo zu achten, damit die Schüler nicht nur durch die möglichst tadellose Aufführung eine sichere Geschmacksbildung erfahren, sondern auch an ihrer eigenen Leistung Freude haben und durch dieselbe der gesammten Schule Freude und Ehre bereiten.

§ 37.

Mit solchen Übungen pflegt der Gesangunterricht auf unseren Schulen abgetan zu sein; auch ist einzuräumen, daß in ihnen das wesentlichste Mittel zur unmittelbaren Bildung des Ohres und der Phantasie gegeben ist. Allein die volle Bildungskraft dieses Unterrichts ist hiermit nicht ausgeschöpft; vielmehr sollte außerdem zweierlei von dem Lehrer nicht übergangen werden: Einführung in die theoretischen Grundlagen der Musik und erklärende Andeutungen über den Charakter und Zusammenhang der eingeübten Tonwerke, beides natürlich in engen Grenzen und nur für die Schüler der oberen Klassen. In ersterem Bezuge handelt es sich nicht etwa um eine systematische Generalbaßlehre oder gar eine Anweisung zur Komposition; es genügt völlig, wenn den Schülern die dia-

*) Über die Entwickelung und die Bedeutung des deutschen Männerquartetts, auch für die Pflege vaterländischer Gesinnung handelt das reichhaltige Buch von Dr. O. Elben Der volkstümliche deutsche Männergesang, 2. Aufl., Tübingen 1887.

tonische Tonleiter nach ihren Intervallen, die Verwandtschaft der Tonarten mit gleichen Vorzeichen, das Verhältnis von Dur zu Moll, die Bedeutung der Tonika der Dominante und der Septime, die Stammakkorde mit ihren Versetzungen und den gebräuchlichsten Vorhalten, die zerstreute Harmonie und allenfalls der motus rectus, contrarius und obliquus theoretisch und an passenden Beispielen erläutert werden. Alles übrige, selbst die an sich einfachen Übungen im Transponieren würden auszuschließen sein, da hiermit etwas wesentliches für den Schulzweck nicht gewonnen, wol aber die Zeit für die praktischen Gesangübungen zu sehr beschränkt wird. Indes mag der Lehrer, falls die übrige Unterrichtsaufgabe es gestattet, von den vorgerückteren Schülern einige der bekannteren Choräle vierstimmig aussetzen lassen; abgesehen von dem großen musikalischen Werte dieser Übung tritt der Musikunterricht durch solche häusliche Aufgaben den übrigen Lehrgegenständen enger und würdiger zur Seite. Jene theoretische Grundlage ist aber auch erforderlich, um den Schülern die Einsicht in den Charakter und die Tonbewegung der behandelten Musikstücke zu eröffnen; um das einfachste zu erwähnen, so wird er erst mittels derselben verstehen lernen, weshalb ein Tonstück in derselben Tonart schließen muß, in welcher es begonnen hat, warum der zweite Teil desselben sich in der Tonart der Ober- oder Unterdominante oder in einer verwandten Molltonart bewege, und dergleichen mehr. Über diese rein musikalische Unterweisung hinaus hat der Lehrer aber zweitens die geistig vorgeschritteneren Schüler in kurzer und möglichst klarer von überschwänglichen Gefühlsausdrücken freier Charakteristik auf die Richtung und den musikalischen Zusammenhang des vorliegenden Tonstücks aufmerksam zu machen. Das Verhältnis des Textes zu der Musik, der Charakter der einzelnen Stimmen, die Harmonie zwischen dem ethischen Gedanken und seinem musikalischen Ausdruck sind zur klaren Anschauung zu bringen, so daß der Schüler sich in dem Tonwerke mit Gefühl und Phantasie heimisch weiß und an den gewonnenen Grundsätzen eine sichere Abwehr gegen musikalische Ausartungen und Leichtfertigkeiten besitze, deren uns in manchen neueren Schöpfungen so viele entgegentreten. Auf solcher Grundlage werden sodann den Schülern die allgemeinen Formen der Motette und des Oratoriums klar gemacht werden können, so daß dieselben vermöge dieser Einsicht in die Gesetzmäßigkeit des Kunstwerkes vor falschen und verführerischen Ansichten über das vermeintlich willkürliche und gesetzlose Verfahren der Kunst und des Genies bewart werden.

So tritt das Verständnis der musikalischen Darstellungsformen in enge und notwendige Verbindung mit dem gesammten Erziehungszweck und zu der Bildung der Phantasie gesellt sich die sittliche und selbst die

verstandesmäßige Wirkung der Kunst, so daß einerseits der Schüler durch einen dergestalt geleiteten und sorgsam erwogenen Gesangunterricht in seiner allgemeinen Geistesentwickelung gefördert wird und andererseits dieser Unterricht ähnlich wie der Unterricht im Zeichnen einen würdigen Platz in dem Lehrplan der Schule ausfüllt. Es wird kaum nötig sein auf die Unterstützung hinzuweisen, welche die sittliche und religiöse Bildung der Schüler durch einen zweckmäßigen Gesangunterricht gewinnt; eine andere Wirkung desselben verdient indes hier noch eine besondere Betonung. Unsere Schulen zerfallen in verschiedene Klassen, deren Zusammenhang und innere Gemeinsamkeit rücksichtlich der einzelnen Fachwissenschaften wesentlich auf dem einträchtigen Wirken der Lehrer beruht und dem Schüler im allgemeinen weniger als wünschenswert sichtbar ist. Um so mehr hat die Schule diejenigen Einrichtungen zu pflegen, in denen diese Gemeinsamkeit sich auch für den Schüler deutlich ausprägt und somit einen lebendigen und veredelnden Einfluß auf das Gesammtbewußtsein der Schule ausübt. Zu diesen Einrichtungen zählen aber neben den gemeinschaftlichen Morgenandachten und neben den Turnübungen vor allem die Singstunden, welche nicht nur in regelmäßiger Widerkehr Schüler verschiedener Klassen vereinigen und einem gemeinsamen Zwecke unterordnen, sondern auch in größeren Gesangaufführungen diese Gemeinsamkeit nach außen hin zur Darstellung bringen und dem Schüler einen gerechten Stolz auf den ganzen Körper einflößen, dessen tätiges Glied zu sein er sich zur Ehre rechnet. Diese Unterordnung des einzelnen unter die Gesammtheit und das Bewußtsein, daß er nur durch Hingabe an den gemeinsamen Zweck und durch selbstlose Zurückstellung des eigenen Ich die Leistung des ganzen fördern und sichern könne, ist von hohem erziehlichem Wert. Eben deshalb ist der Gesangunterricht auch besonders belohnend und bei der erforderlichen pädagogischen Durchbildung des Lehrers rücksichtlich der Zucht leicht zu handhaben. An dieser pädagogischen Eigenschaft fehlt es freilich nicht selten; ist es daher möglich, einem wissenschaftlichen und ordentlichen Lehrer der Anstalt auch den Gesangunterricht zu übertragen, so muß diese Einrichtung als die zweckmäßigste und wirkungsreichste unbedingt gewählt werden. Geht dies aber nicht an, so haben die übrigen Lehrer und insbesondere der Direktor die Verpflichtung durch ihre öftere Anwesenheit und sonst bezeugte Teilnahme dem Gesanglehrer helfend zur Seite zu treten.

§ 38.

Wie schon bemerkt hat die Schule sich mit der Pflege der Instrumentalmusik nicht zu befassen. Bei der weiten Verbreitung des Klavier=

spiels und bei der erklärlichen Neigung der meisten Eltern, ihre Kinder in denselben unterweisen zu lassen, sind indes einige Bemerkungen hierüber um so mehr am Orte, als die Einwirkung des Musikunterrichts auf die gesammte Bildung des Kindes und auf sein Verhältnis zu dem Zwecke der Schule pädagogischerseits selten gewürdigt, ja kaum berürt wird. Höchstens daß ein eifriger Lehrer über den Zeitverlust klagt, welcher den Schulstudien durch die ausgedehnten Übungen im Klavierspiel zugefügt wird, und auch dieser Gesichtspunkt verdient volle Berücksichtigung. Denn bei den jetzt so hoch gespannten Forderungen an die Fertigkeit des Pianisten sind allerdings tägliche stundenlange Übungen nötig, um nur einigermaßen der technischen Schwierigkeiten Herr zu werden, und dieser Zeitaufwand steigert sich, je geringer die Anlage des Zöglings oder je größer sein oder seines Musiklehrers Verlangen ist außerordentliches zu leisten. An sich wäre es aber schon ein Vorteil, wenn die Hälfte derer, welche sich jetzt des Klavierspiels befleißigen, diese Beschäftigung völlig aufgäben und die ersparte Zeit und Kraft anderen Studien zuwendeten, für welche sie mehr Anlage besitzen oder welche die gesammte geistige Aufgabe der Menschheit unmittelbarer zu fördern geeignet sind.*) Denn in ersterem Bezuge ist dieses doch die Wahrheit, daß bei vielen die erlangte Fertigkeit in keinem Verhältnis zu dem Zeit- und Kraftaufwand steht und überdies bald erlischt, wenn der Ernst des Berufslebens die Fortsetzung der Übungen nicht mehr gestattet, und andererseits handelt es sich in der Mehrzahl der Fälle gar nicht um die eigentliche Aufgabe der Kunst sondern nur um eine allerdings von künstlerischen Gesichtspunkten begleitete Fertigkeit, welche manche Annehmlichkeit bietet, aber mit der Darstellung des wirklich schönen oder gar mit der Förderung des sittlichen Lebenszwecks wenig oder nichts zu tun hat. Der Kunst selbst geschieht hierdurch kein Eintrag; sie kann vielmehr nur gewinnen, wenn die große Zahl der unberufenen von ihr fern gehalten wird und selbst der gesellige Verkehr würde veredelt und gehoben werden, wenn er sich mehr in anregendem Gespräch bewegte als durch mittelmäßige Ausführung gehaltloser Tonwerke die wenigen Kenner unter den Zuhörern peinigte, die übrigen aber zu allgemeinen Redensarten und unwahrer Bewunderung verlockte. Indes auch abgesehen hiervon verfolgt der übliche Unterricht im Pianospiel meistens Bahnen, welche von einer wirklich musikalischen Bildung und der geregelten Entwickelung der Phantasie weit ablenken, den übrigen Erziehungszwecken aber schnurstracks zu-

*) Vgl. den anziehenden Aufsatz in den Deutsch-evangel. Blättern 1878 S. 79 („Die Musik als Element unserer Bildung"), besonders die Bemerkungen S. 79 (Anm.) u. flg.

widerlaufen. Der Mehrzahl der Musiklehrer sind die echten Erziehungsziele gänzlich verborgen; selbst Virtuosen gehen sie vornehmlich darauf aus auch ihre Schüler zur Virtuosität heranzubilden, weshalb ihre Wahl abgesehen von den technischen Übungen hauptsächlich auf solche Musikstücke fällt, welche durch große Schwierigkeiten packende Übergänge und bunte Tonmischungen eine sinnlich glänzende Wirkung beanspruchen, den Ernst der Kunst mit ihren eigentümlichen und sittlichen Zwecken aber gänzlich außer Acht lassen. Durch solche Wahl wird aber das Gemüt und die Phantasie des Zöglings nicht geläutert und gekräftigt sondern zerstreut und verwüstet, eine Verwüstung, deren Wirkung bei körperlich schwächeren Naturen zumal weiblichen Geschlechts sich nicht selten in der Überreizung und Zerrüttung der Nerven fortsetzt. Wo also immer der Lehrer sich bei den Eltern Gehör verschaffen kann, da sollte er mit Nachdruck auf die Gefahren eines übel geleiteten Musikunterrichts hinweisen und er wird dies mit um so größerem Erfolge tun können, wenn er, selbst ein Kenner und Verehrer der Kunst, seine Warnungen nur gegen den unberechtigten und verkehrten Betrieb derselben richtet. Diese Abwehr genügt aber nicht; vielmehr hat er, falls der betreffende Schüler überhaupt Anlage und Neigung für die Musik besitzt, auch auf die Grundsätze hinzuweisen, nach welchen der Betrieb dieser Kunst geregelt werden soll. Dieselben fallen im wesentlichen mit den vorbezeichneten Gesichtspunkten für den Gesangunterricht zusammen, nur daß ihre Anwendung bei dem häuslichen Unterricht des einzelnen Schülers noch durchgreifender und methodischer Statt haben muß. Die Grundsätze für die Wahl der Stücke erleiden freilich insofern eine Änderung, als bei dem Klavierunterricht die geistliche Musik hinter die weltlichen Tonwerke zurücktritt; allein auch von diesen sind nur die mustergiltigen herauszuheben, an denen namentlich unter den Werken der früheren Tonmeister warlich kein Mangel ist. Alles weichliche zerflossene und auf den sinnlichen Eindruck oder die Anregung der Leidenschaft berechnete ist auszuschließen und überdies fehlt es auch nicht an Klavierwerken ernsteren Stils (z. B. Clementis gradus ad Parnassum und J. S. Bachs wohltemperiertes Klavier), welche in wohlgeordnetem Gange den Schüler jahrelang beschäftigen, seine Phantasie auf die strengen Kunstformen leiten und gleichwol des melodischen Elements keineswegs entbehren. Selbst bei den weltlichen Stücken soll man aber in maßvoller Analyse auf den Inhalt und die Bewegung des musikalischen Gedankens aufmerksam machen, wozu die reichen Formen der vollständigen Sonate und Symphonie nicht nur Gelegenheit sondern für den denkenden Lehrer sogar die Nötigung bieten. Die Regelung dieses Verfahrens im einzelnen, desgleichen in Ausdehnung und Methode des Unterrichts in der musika-

lischen Theorie liegt außerhalb der Grenzen unserer Betrachtung, so sehr auch schon der gerügte Mangel an pädagogischer Durchbildung bei vielen Musiklehrern zu einer näheren Erörterung dieses Gegenstandes auffordert. Eine unmittelbare Einwirkung auf dieses Gebiet besitzt aber die Schule in der Anordnung der häufig vorkommenden und an sich sehr lobenswerten Schulkonzerte, bei denen sie auf strenge Auswahl der vorzutragenden Tonwerke und auf Ausschluß aller bloßen Bravourstücke zu dringen hat.

§ 39.

Unähnlich den beiden bisher betrachteten Künsten ist die Dichtkunst auf der Schule in allen ihren Gattungen zur Bildung der Phantasie verwendbar; ein weiterer Unterschied ist, daß beim Zeichen- und Gesangunterricht die Schüler zur Aneignung einer bestimmten Fertigkeit geführt werden sollen, während ihnen hier nur das Verständnis der Dichtungen und eine entsprechende Geschmacksbildung zugemutet wird. Muste der Lehrer also bei jenen beiden Unterrichtszweigen eine verschiedene Beanlagung der Schüler in Anschlag bringen, so richtet sich bei der Erklärung der Dichterwerke seine Forderung gleichmäßig an alle. Denn die metrischen Übungen, welche etwa im deutschen und lateinischen Unterricht der oberen Klassen angestellt werden, sind zwar für die sichere Auffassung der Versmaße und der dichterischen Ausdrucksweise sowie für die Förderung des Sprachunterrichts von Bedeutung; allein eine selbständige Beziehung zu der Dichtkunst sollen sie nicht vermitteln. Eine vermeintliche dichterische Anlage hat aber die Schule bei ihren Zöglingen nicht zu fördern sondern nur, wo sie von einer solchen Kenntnis erhält, zu überwachen und ihr allzu frühzeitiges Vordrängen zurückzuweisen. Es handelt sich hier also nur um die sichere Bildung des Geschmacks und der verwandten Regungen auf dem Gebiete des Gemüts zum Teil auch des Verstandes und lediglich von diesem Gesichtspunkte aus haben wir hier die stufenmäßige Auswahl der zu erklärenden Dichterwerke festzustellen; welche anderen Ziele sprachlicher und literarhistorischer Art sonst auf die Wahl des Schriftstellers bestimmend einwirken, das wird die Erörterung der einzelnen Unterrichtsfächer lehren.

Unter den deutschen Dichtungen ist also eine der Fassungskraft der Schüler und den Entwickelungsstufen ihrer Einbildungskraft angemessene Auswahl zu treffen. Demnach bieten sich für den frühesten Schulunterricht diejenigen weltlichen und Kirchenlieder als der geeignetste Stoff dar, welche zugleich für den Unterricht im Gesang und in der Religion benutzt

werden. Um jede Überladung zu vermeiden dürfen denselben nur wenige einfache und kurze Gedichte zugesellt werden; das Märchen, obwol vorzugsweise dem Gebiete der Phantasie angehörig, liegt eigentlich außerhalb des Schulunterrichts und läßt überhaupt nur eine sparsame und vorsichtige Verwendung zu. Von Quarta ab ist es gestattet in den deutschen Unterricht leichte Gedichte zumal der erzählenden Gattung hineinzunehmen; besonders ist aber die Tertia der geeignete Ort für die Erklärung unserer besten und bekanntesten Balladen und Romanzen. Hier liefern Schiller und Uhland das passende Material, denen sich einzelne Gedichte derselben Gattung von anderen Dichtern nach einer sorgfältig gewählten Sammlung anschließen mögen. Hierbei tut indes strenge Sichtung Not; alles, was sich in einer übermäßigen und dem jugendlichen Gemüt fremden Gefühlsseligkeit bewegt, desgleichen alle Lieder, welche durch übertriebenen Farbenschmuck den Mangel an wahrer künstlerischer Gestaltung oder an sittlichem Gehalt verdecken (z. B. Freiligraths Löwenritt oder der Blumen Rache), sind auszuschließen. Auch Herders Cid eignet sich trotz seiner sonstigen Vorzüglichkeit für diese Stufe nicht, welche für die fremdartige Farbe und die romantische Zuspitzung mancher sittlichen Begriffe in demselben kein Verständnis mitbringt. Der Sekunda sind leichtere Dramen historischen Inhalts namentlich von Schiller zuzuweisen, auch Lessings Minna von Barnhelm übersteigt im ganzen die Fassungskraft der Schüler nicht, wiewol es fast Schade ist den ungewöhnlichen Reiz und die vollendete Kunst dieses Stückes nicht der obersten Unterrichtsstufe vorzubehalten. Aus der epischen Dichtung darf für diese Klasse, etwa mit Ausnahme einiger Idyllen (so des siebenzigsten Geburtstages von Voß) nichts als Göthes Hermann und Dorothea gewählt werden; Stoff und Behandlung, die Gemütstiefe und der geschichtliche Hintergrund dieses Gedichts machen es für dieses Alter zu einem Bildungsmittel, welches durch kein anderes ersetzt werden kann. Überdies treten in der Sekunda die Odyssee und die Aeneide ergänzend hinzu, wie auch schon in der Tertia einige passende und mit großer Vorsicht zu wählende Abschnitte aus Ovids Verwandlungen ihre Wirkung auf die Geschmacksbildung nicht verfehlen werden. Diese Vorsicht hat sich aber nicht nur auf die Vermeidung des sittlich anstößigen zu beschränken; auch die übertriebenen und unschönen Schilderungen wie z. B. der Kampf der Centauren und Lapithen sollte eigentlich ausgeschlossen werden. Neben jenen dramatischen und epischen Dichtungen dürfen auch einige lyrische Lieder von Schiller, Göthe, Rückert u. a. in der Sekunda nicht übergangen werden, so namentlich von dem ersteren der Spaziergang und die Glocke. Unter ihnen sind aber nur diejenigen zu wählen,

welche ein abgeschlossenes beruhigendes und edles Bild geben; alle krankhafte Resignation, falscher Weltschmerz, leidenschaftliche Schilderungen der Liebe und dergleichen sind zu vermeiden und der Satz des Juvenal „debetur pueris reverentia“ verdient hier die ausgedehnteste und strengste Anwendung. Für die oberste Klasse bieten aus dem Drama sich Göthes Iphigenia und Tasso dar, woneben Götz von Berlichingen und Egmont dem häuslichen Lesen überwiesen werden mögen. Auch Lessings Nathan und Emilia Galotti dürfen hier ungeachtet einiger Bedenken bei der Wichtigkeit für die Entwickelung der deutschen Literatur und bei ihren sonstigen Vorzügen nicht übergangen werden. Daneben bieten Sophokles und wo das englische gelehrt wird Shakspere reichen Stoff, um die Gesetze der dramatischen Kunst zu erläutern und das Wachsen der Leidenschaft mit seinen sittlichen Folgen wie die Wirkungen des sittlichen Conflikts zur Anschauung zu bringen. Aus der Lyrik gewähren die schwereren und vollendeten Lieder von Schiller (Ideal und Leben), Göthe (Widmung) und andere, neben ihnen auch Horaz, aus dem Epos Homer, dessen vollständige Kenntnis auch aus anderen Gründen von den Schülern zu fordern ist, hinlänglichen Anlaß, um die bezeichnenden Unterschiede der Dichtungsgattungen, die Einheit des Plans, das Verhältnis der Episode zum Ganzen und anderes der Art grundsätzlich und lebendig zu erörtern. Der deutsche Roman entzieht sich eigentlich bei der Ausdehnung der einzelnen Werke, bei der Seltenheit wirklich guter Muster und bei der sittlichen Bedenklichkeit mancher Situations- und Charakter-Schilderungen dem Schulunterricht; als Beispiel dürfte nur die Novelle von Göthe, vielleicht auch Abschnitte aus Immermanns Münchhausen und aus G. Freytags Ahnen zu empfehlen sein. Im übrigen tritt hier das sorgfältig zu leitende Privatstudium der Schüler und die Benutzung der Schülerbibliothek ergänzend hinzu. Über diese Einrichtung an unseren Schulen ist später noch genauer zu reden; hier mag nur betont werden, daß der Lehrer nachdrücklich gegen die Vielleserei zu warnen, die nach seiner Anleitung getroffene Wahl mit seiner Aufsicht zu begleiten und durch passende Erläuterungen und Anknüpfungen mit dem sonstigen Unterricht in Verbindung zu setzen, das wirklich ungeeignete aber streng auszuschließen hat. Denn wiewol die Wirkung des massenhaften Lesens nicht für alle Schüler gleich nachteilig ist, auch manches sittlich oder ästhetisch anstößige von einzelnen unbefangenen Naturen ohne Schaden gelesen wird, so ist doch die Gefahr für die Bildung der Phantasie und des Gemüts zu groß, um hier nicht die äußerste Vorsicht zu erheischen. So darf Wieland überhaupt den Schülern nicht in die Hand gegeben werden, und wenn er in der Literaturgeschichte zu erwähnen ist, so ge-

nügt das Vorlesen einzelner passender Abschnitte aus dem Oberon und allenfalls einiger Briefe aus dem Aristipp durch den Lehrer. Die romantische Schule mit ihren sittlichen Bedenken, desgleichen E. Th. A. Hoffmann und Jean Paul mit ihren ästhetischen Verunstaltungen sind möglichst fern zu halten, und wo dieses bei dem doch nie völlig zu überwachenden häuslichen Tun der Schüler nicht angeht, da hat der Lehrer wenigstens mit voller Entschiedenheit seine berichtigenden und maßgebenden Bemerkungen hinzuzufügen. Für den geschichtlichen Roman kann aber mittels des häuslichen Lesens von W. Scott ein ausgedehnterer Gebrauch gemacht werden; der nationale Hintergrund seiner Werke, die Reinheit der sittlichen Auffassung, die Bedeutung der Handlungen, der Reiz der landschaftlichen Schilderung, die folgerechte Entwickelung der Charaktere machen ihn für diese Gattung in seinen Hauptwerken zu einem unübertrefflichen Muster.*)

Für die neueren fremden Sprachen, welche auf unseren Schulen gelehrt werden, treten bei der Wahl der Schriftwerke andere Gesichtspunkte namentlich philologischer und literarhistorischer Natur in Kraft; indes sind die besseren hierher gehörigen Chrestomathien meistens auch in ästhetischer und sittlicher Hinsicht sorgfältig zusammengestellt. Es wird deshalb kaum nötig sein gegen manche seltsame und widerwärtige Erscheinungen aus der französischen Romantik zu warnen oder für die Auswahl unter den neueren französischen Konversationsstücken besondere Vorsicht zu empfehlen; die Leichtfertigkeit in vielen der letzteren ist ohnehin kenntlich genug. Auch bei Shakspere fehlt es an derben und anstößigen Stellen nicht; allein das ärgste der Art wird der Lehrer schon auszuschließen wissen und im allgemeinen ist er von Lüsternheit frei, worin eigentlich die Gefahr für die Sitten des jugendlichen Lesers liegt. Durch manches andere, welches wir mit Recht von unserer Unterhaltung und von unserem täglichen Gedankenkreise ausschließen, ist aber der Primaner schon bei der Übersetzung der Alten gewöhnt hindurchzugehen und es kommt somit nur auf die Behandlungsweise des Lehrers an, wovon an ihrem Ort die Rede sein wird.

---

*) Bei der obigen Auswahl sind die Dichtungen des deutschen Mittelalters übergangen, nicht als ob ihr künstlerischer Wert und ihre Bildungskraft in Abrede gestellt werden sollte, sondern weil für die Bildung der Phantasie das bezeichnete genügt und weil bei weitem nicht alle Schulen diese Dichtungen ursprachlich zu erklären vermögen. Übersehen sollen sie desungeachtet nicht werden; aber sie finden einen passenden Platz bei der Erörterung des literaturgeschichtlichen Unterrichts.

§ 40.

Neben der sorgfältigen Wahl der Dichterwerke ist ebenso ein strenges Maß für ihre Benutzung geboten und die Anhäufung des Stoffs hier mehr als bei irgend einem anderen Lehrgegenstande zu vermeiden, nicht nur aus Gründen der besonderen Didaktik, welche überall auf völlige Ausbeutung und klare Durchdringung des eng begrenzten Stoffs zu dringen hat, sondern mehr noch um des allgemeinen Bildungszwecks willen. Bei Häufung der Dichtungen ist eine klare Erkenntnis der Kunstformen ebenso wenig möglich, als eine gerechte und auf eindringendes Verständnis gegründete Würdigung der einzelnen Dichterwerke; durch dieselbe wird daher nicht die geregelte Entwickelung sondern die Überreizung der Phantasie herbeigeführt, welche auch in sittlichem und geistigem Bezuge höchst nachteilig wirken muß. Denn die übermäßige Beschäftigung mit den Dichtungen entwöhnt die Jugend des scharfen und gesammelten Denkens und fördert die geistige Zerstreuung; sie bannt ihre Gedanken in eine geträumte Idealwelt, welcher die Vorgänge und Forderungen des täglichen Lebens nicht entsprechen. Sie weckt also Gleichgiltigkeit und sogar Abneigung gegen die sittliche Pflicht, deren strenge Erfüllung von einem abwechselnd leidenschaftlich erregten und dann wider erschlafft zusammensinkenden Gefühle nicht erwartet werden kann. Allein nicht der Genuß und die Darstellung des schönen sondern die Verwirklichung des guten ist der oberste Lebenszweck; nach diesem Ziele hat sich also auch die ästhetische Erziehung des Menschen zu strecken. Überdies erzeugt eine so ausgedehnte Beschäftigung mit den Dichtungen, welche eben deshalb eine klare Auffassung der Gesetze für das künstlerische Schaffen nicht gestattet, gar leicht und häufig den Irrtum, als ob all unser Wirken mehr von angeborener Genialität als von stetiger Anstrengung abhienge; natürlich muß derselbe zumal in Verbindung mit eitler Selbstüberschätzung die Arbeitslust schwächen. Für die Richtigkeit dieser Ansicht spricht das nicht nur äußerlich traurige sondern auch innerlich verwüstete Leben so mancher Künstler deutlich genug, ganz zu schweigen von allen denen, welche durch übertriebenen Kunstgenuß und wegen der vermeintlichen eigenen Begabung sich für andere Berufszweige untauglich machen. Dem gegenüber ist es die Pflicht des Lehrers, gelegentlich auf den anhaltenden Fleiß aufmerksam zu machen, welchen unsere wirklich großen und gesunden Dichter auf ihre Ausbildung verwendet haben.

Die Wirkung der so gewählten und so begrenzten Beschäftigung mit den Dichtern ist für die gesammte Geistesbildung von der grösten Be-

deutung; denn innerhalb der dichterischen Form ruht ein Reichtum an Gedanken und Anschauungen, welcher auch Verstand und Gemüt des Lesers in die manigfachste Bewegung setzt. Diese Wirkung ist überdies um so sicherer zu berechnen und zu leiten, als durch das klare Wort die Auslegung der Dichtung vor Irrtümern behütet wird, denen unsere Erklärung der übrigen Kunstwerke leichter unterliegt. Hier haben wir es indes nicht mit dem Einflusse der Poesie auf Verstandes- und Gemütsbildung zu tun, wiewol kein denkender Lehrer dieselbe bei der Wahl und Erklärung der Dichterwerke außer Acht lassen wird, sondern es handelt sich zunächst nur um die Bildung des Geschmacks durch die Mittel der Dichtkunst; also hat der Lehrer auch nach diesem Gesichtspunkt seine Maßnahmen zu treffen. Sein Unterricht wird deshalb, weit entfernt nur der Ergetzung zu dienen, darauf berechnet sein müssen, daß der Zögling nach abgeschlossenem Schulunterricht die Grundsätze der Ästhetik in angewandter Weise und auf dem Wege der lebendigen Anschauung in sich aufgenommen habe. Indem wir hiernach sein Verfahren im allgemeinen regeln, sehen wir einstweilen von der genauen Lehrweise für die einzelnen Klassen ab, da hiervon bei der näheren Erörterung des deutschen Unterrichts zu sprechen ist.

Vor allem hat der Lehrer dahin zu wirken, daß die ganze Klasse beschäftigt und die vorliegende Dichtung von allen Schülern aufgefaßt und verstanden werde. Zu dem Ende ist das Gedicht zuerst von ihnen abwechselnd vorzulesen; sodann hat der Lehrer in gedrängter Ausführung auf die geschichtliche volkstümliche oder sittliche Grundlage des Gedichts hinzuweisen, auf den unteren Stufen nur in allgemeiner Weise, eingehender und mit engerer Beziehung zu dem Bildungsinhalt der übrigen Unterrichtsfächer auf den oberen Klassen. Hierauf wird die Gliederung der Dichtung, das Verhältnis ihrer einzelnen Teile zu dem ganzen und der übergreifende einheitliche Gedanke zu erörtern sein, wobei sich die Gelegenheit bietet auf einzelne nach Inhalt und Form oder nach ihrer Stellung in dem Gedicht hervorragende Stellen und auf allgemeine Sinnsprüche näher einzugehen. Endlich sind die sachlichen und sprachlichen Schwierigkeiten zu erläutern, auch wo es nötig ist, der Unterschied zwischen poetischer und prosaischer Ausdrucksweise bemerkbar zu machen und namentlich die Strenge und Kunst der metrischen Form zur Anschauung zu bringen. Hat sich hiernach der Lehrer von einem genügenden Verständnis des Gedichts durch die Klasse überzeugt, so ist dasselbe nochmals und nunmehr in angemessenem und ausdrucksvollem Vortrage von den Schülern, in Einzelfällen auch von dem Lehrer vorzulesen; die wichtigeren und nach ihrem Umfange hierzu geeigneten Gedichte müssen ganz oder teilweise von

der ganzen Klasse auswendig gelernt werden. Durch dieses Verfahren werden auch die Vortragsübungen von den Verkehrtheiten befreit, an denen sie jetzt noch vielfach kranken, und zu einem allgemeinen Förderungsmittel der Klasse umgestaltet. Auf den obersten Stufen, zumal bei der Erklärung epischer und dramatischer Dichtungen hat der Unterricht auch auf die von dem Dichter gebrauchten Kunstmittel, auf die Anlage Verwickelung und den Umschwung der Handlung, auf die Einheit und Klarheit der Charakterschilderung, auf die Gesammtidee des Stücks und ihre Beziehungen zu dem allgemeinen sittlichen und religiösen Bewußtsein der betreffenden Zeit und des betreffenden Volks hinzuweisen. Nur darf diese Erläuterung weder alles einzelne erklären wollen, da man auch der eigenen Anschauungskraft der Schüler vertrauen und ihr Teil überlassen muß, noch darf sie in allzu feine Erwägungen übergehen, welche dem Schüler weder ästhetisch verständlich sind noch ihre klare Rechtfertigung in dem Kunstwerk selbst finden. Nicht nur daß hierdurch die Gesammtauffassung desselben verdunkelt und der unbefangene Genuß des Schülers am schönen verkümmert wird, sondern die Jugend wird hierdurch auch vorzeitig zu einer Sicherheit und Keckheit des Urteilens verleitet, welche ihr nicht zusteht.*) Törichte Erörterungen, z. B. über Affekt und Pathos bei Schiller, oder über seine Behandlung des Schicksals u. dergl., welche wol als Aufsatzthemata in den Programmen glänzen und ihre Wahl nicht sowol dem Bildungsbedürfnis des Schülers als einer zeitweiligen Gedankenbewegung des Lehrers verdanken, müssen strenge ausgeschlossen bleiben.

Übrigens lassen sich den Dichterwerken sehr angemessene Aufgaben für die deutschen Aufsätze entnehmen, teils um durch Nachahmung oder auch prosaische Umformung des Gedichts zum besseren Verständnis des Urbilds zu führen, teils auch um in zweckmäßiger Verfolgung der mündlichen Erläuterung das Urteil der Schüler zu klären und dem Lehrer die Gewißheit zu verschaffen, daß seine Erklärung richtig verstanden sei. Indes werden auch diese Aufgaben stets auf den allgemeinen Bildungszustand der Schüler Rücksicht nehmen müssen und nicht Arbeiten von allen verlangen, welche nur von einzelnen begabten Naturen geliefert werden können, noch auch das Nachdenken der Schüler auf unfruchtbare allgemeine Begriffe lenken, welche eine lebendige Anregung der Einbildungskraft und die Wahl eines glücklichen und fließenden Ausdrucks gleich sehr erschweren.

---

*) Willmanns in der Berliner Zeitschr. für d. Gymn., 1881 S. 351: „daß der Schüler die edelsten Werke der Kunst rein und voll empfinde, ist die nächste und wichtigste

§ 41.

Endlich ist noch ein Hilfsmittel für die Geschmacksbildung zu erwähnen, welches troß seiner scheinbar äußerlichen Natur der Lehrer weder bei sich selbst noch bei den Schülern außer Augen setzen sollte, nämlich die Bewarung des äußeren Anstands. Die Wichtigkeit desselben für Aufrechterhaltung der guten Sitte und Zucht unter den Schülern wird später berürt werden, hier gilt es nur seine Bedeutung für die Entwickelung des Schönheitssinnes hervorzuheben. Die heutige Lehrerwelt klagt zwar eher über das stutzerhafte Auftreten vieler Schüler in den oberen Klassen als über Mangel an äußerer Gesittung, welche in der Tat jetzt verbreiteter ist als sonst. Allein selbstverständlich soll hier der Zierbengelei nicht das Wort geredet werden: Eitelkeit des Benehmens und wahrer Anstand sind vielmehr innere und äußere Gegensätze und wenn auch manche Roheit der früheren Zeit verschwunden ist, so treten dieselben Erziehungsaufgaben doch immer wider an jeden Lehrer heran. Unter dem Anstand, welcher hier gemeint wird, ist Ordnung und Sauberkeit in der Kleidung wie in den Heften, eine gefällige und von Selbstüberwachung zeugende Haltung des Körpers und Sorgfalt der Rede auch außerhalb des eigentlichen Unterrichts und im Verkehr zwischen Lehrern und Schülern und der letzteren unter einander zu verstehen. Einer Empfehlung dieser Vorschriften sollte es zwar bei ihrer Wichtigkeit für die Gewöhnung des Auges und des Ohres und für die Entwickelung des Formensinnes gar nicht bedürfen; und doch wie häufig werden dieselben nicht nur von den Schülern, was ja nicht auffallen kann, sondern auch von den Lehrern beiseite gesetzt! Die Geschichte unseres Schulwesens erzählt uns allerdings von manchem ausgezeichneten Lehrer, dessen äußere Haltung und Bewegung, dessen Kleidung und Handschrift eine Vernachlässigung zeigte, welche sonst mit Recht aus den Umgangsformen der gebildeten Welt verbannt ist, und man hat sich in Folge dessen wol zu dem Vorurteil verirrt, als ob diese Nachlässigkeit eine notwendige Eigenschaft der Gelehrten sei und als ob äußere Eleganz auch innere Flachheit verrate. Richtig ist indes nur, daß das einsamere und vom Weltverkehr entferntere Leben des Gelehrten ihn leicht zu jener Vernachlässigung verleitet und daß sein mehr auf den Inhalt und die Sache gewendetes Denken den Blick für die äußeren Verkehrsformen und die

---

Aufgabe; erst wenn sie gelöst ist, mag und kann man die Gründe des ästethischen Genusses erörtern."

Aufmerksamkeit auf die eigene Haltung abstumpft. Allein was an dem Gelehrten im Grunde doch mehr verziehen als gelobt werden mag, das ziemt noch keineswegs dem Lehrer und jene ausgezeichneten Männer errangen ihre Erfolge durch die sonstige Bedeutung ihrer Persönlichkeit, durch ihr hervorragendes Wissen und Unterrichtsgeschick trotz des Mangels an äußerem Anstande. Der Lehrer soll aber in jedem Betracht ein Muster für seine Schüler sein und gerade in dem jetzt besprochenen Bezuge wirkt sein Beispiel mehr als alle Lehren, weil es dem Schüler den Beweis für die Richtigkeit und Erfüllbarkeit der Forderungen in der lebendigen Anschauung dessen vor Augen führt, den er auch sonst zu verehren und zu lieben hat. Die Gewöhnung an Sauberkeit der Kleidung, an aufrechte Haltung und ungezwungene Bewegung des Körpers, an reinliche und gute Handschrift, an gefällige und höfliche Redeweise schärft aber nicht nur den Blick für Schönheit und Harmonie der Form, sondern sie verhütet auch sonst manche Ausartung und erleichtert die Selbstbeherrschung in unmerklicher aber stetiger und deshalb sehr wirksamer Weise. Das englische Sprichwort „cleanliness is next to godliness“ enthält in einem weiteren Verstande doch viel mehr Wahrheit, als man seinem etwas übertriebenen Ausdrucke gerne zugestehen möchte.

Kapitel 3.

Bildung des Gemüts.

§ 42.

Die Erziehung des Gemüts soll das Kind von der Empfindung zum Gefühl, von diesem zur Auffassung und Erfüllung der Pflicht leiten; das Ergebnis ist also die befestigte Sittlichkeit, die Gewinnung leitender Grundsätze und das stetige Bewußtsein dieser Grundsätze, welches seinen Ausdruck in der Gegenwart des Gewissens findet. Daß Empfindung und Gefühl nicht gleichbedeutend sei, daß erstere vielmehr die unmittelbare Erregung des Gemüts und seine hierdurch bedingte Abhängigkeit von dem erregenden Gegenstande bezeichne, letzteres aber die tätige Einwirkung des Ich auf diese Erregung ausdrücke, um dieselbe zu durchdringen zu klären und durch Beziehung auf gleich-

artige Empfindungen zu stärken und in ein bleibendes Verhalten des Gemüts umzuwandeln, dies ist schon oben bemerkt (§ 13). Hiermit ist aber noch nicht ausgesprochen, daß jedes Gefühl ein sittlich berechtigtes sei und in seiner dermaligen Gestalt uns bestimmen dürfe; wie es vielmehr irrige Vorstellungen und unschöne Bilder giebt, so giebt es auch einseitige Gefühle, welche immer der Berichtigung bedürfen und erst durch die fortdauernde Beziehung und Abwägung gegen einander sich zu allgemeinen Normen für unser Handeln erheben. Weil aber das Gemüt nicht die Erkenntnis der Dinge nach ihrem Inhalt noch die Anschauung ihrer Form verfolgt, sondern überall mit der Ermittelung des Wertes beschäftigt ist, welchen die Eindrücke der Dinge für uns haben, weil demnach die Tätigkeit des Gemüts sich im Verlangen und Zurückweisen, im Begehren und Verabscheuen bewegt und deshalb in nächster Beziehung zu der obersten und bestimmenden Geisteskraft, dem Willen steht, darum schätzt auch jedermann seine Gefühle höher als seine Vorstellungen oder als die Schöpfungen seiner Einbildungskraft und glaubt sich berechtigt, diesen Gefühlen einen bleibenden Wert und eine bestimmende Kraft beizumessen, welche sie an sich nicht beanspruchen dürfen. Dieses Verhältnis erschwert einerseits die sittliche Erziehung des Kindes, weil dasselbe nicht geneigt ist seine Gefühle aufzugeben, vielmehr dieselben zur Geltung bringen will; andererseits wird bei richtiger Behandlung hierdurch die Aufgabe des Erziehers erleichtert, weil sein Tun sich unmittelbar an die bestimmende und einheitgebende Tätigkeitsform des jugendlichen Geistes wendet und somit jeder gewonnene Erfolg in dem Gesammtverhalten des Zöglings nachwirkt. Verkehrt würde es somit sein und ebenso wenig Einsicht in den Bau des Geistes als Achtung vor dem menschlichen Werte seines Zöglings verraten, wenn er die Gefühle desselben kurzweg unterdrücken oder abweisen wollte. Vielmehr hat er ihrem Quell nachzugehen, ihren berechtigten Kern zu schonen und zu hegen und sie durch Beziehung und Ausgleichung mit anderen Gefühlen, sei es in ihm selbst oder in anderen Menschen, und mit den Forderungen der Religion und des Sittengesetzes zu verallgemeinern zu veredlen und auf den richtigen Grad der Stärke zurückzuführen. Durch dieses Verfahren wird die Tätigkeit des Gemüts nicht unterdrückt noch in falsche Bahnen gelenkt, sondern in richtiger Zucht und gesunder Entwickelung gehalten; der Lehrer sichert sich die genaue Bekanntschaft mit dem Gemütszustande seines Zöglings und den nötigen Einfluß auf denselben und der Zögling gewinnt sittliche Grundsätze von bleibendem und allgemeinem Werte, d. h. die Bedeutung und die maßgebende Kraft der Pflicht schlägt in ihm lebendige Wurzeln. Ist der Schüler diesen Weg geleitet, so wird

ihm der Sinn des Fichteschen Ausspruchs „Handle so, daß du die Maxime deines Willens als ewiges Gesetz für dich denken könnest" oder mit andern Worten „Handle aus dem Pflichtgefühle heraus" klar werden und er wird die Gebote des Sittengesetzes nicht mehr als einen äußern Zwang ansehen, sondern als selbsterlebte und in eigener Gemütsentwickelung gewonnene Regeln freiwillig befolgen und sie um so höher schätzen, je mehr er sie als einen Teil seines Wesens erkannt hat. Dieses Weges zu gehen ist aber der Lehrer um so mehr angewiesen, als er sonst bei der menschlichen Schwäche und Sündhaftigkeit der Gefahr unterliegt, in den weicheren Naturen das Gefühl zu verschüchtern und zu verkrüppeln, in den trägeren dasselbe überhaupt, soweit dies denkbar ist, zu ersticken, in den gefühlskräftigeren aber Trotz und Verstockung hervorzurufen und die zurückgehaltene und übelgeleitete Glut des Gefühls zu Leidenschaften heranwachsen zu lassen, welche die edlere Anlage überwuchern und verzehren. Es können hier nicht alle Gefühlsstufen durchgegangen werden; aber auch der oberflächliche Kenner des menschlichen Herzens weiß, daß neben dem Mitleid die Schwäche, neben dem berechtigten Unwillen über erlittenes oder angeschautes Unrecht der Zorn, neben der Bewunderung fremder Größe der Neid steht und daß die gesunde und lobenswerte Fröhlichkeit des Kindes allzuleicht in Ausgelassenheit und flatterhaftes Wesen, in Leichtsinn und Vergnügungssucht ausartet. Allen diesen Gefühlsregungen des Zöglings seine weckende und mäßigende, seine zügelnde und ausgleichende Tätigkeit zuzuwenden und das lebhaft pulsierende oder krampfhaft bewegte Gemüt in das feste aber gesundende und kräftigende Bett strenger Pflichterfüllung zu leiten, das ist die schwere und lohnende Aufgabe des Lehrers, welche seine Kraft stetig in Anspruch nimmt, aber auch stetigen Gewinn bringt und durch den fortdauernden Einblick in das lebendige Getriebe des jungen Herzens wie durch das in diesem erweckte Vertrauen auf sichere Führerschaft seines Erziehers ein unauflösliches und beseligendes Band der Liebe um beide schlingt.

§ 43.

Bei der sittlichen Grundrichtung des Gemüts und bei seiner unmittelbaren Beziehung zu dem Willen sind auch die Bildungsmittel für dasselbe, soweit sie dem Unterricht angehören, auf dem Gebiete der ethischen Wissenschaften, also in der Geschichte und Religion zu suchen; außerdem kommt hier der Inhalt der Schriftsteller in Betracht.*) Jene beiden ver-

*) Auch die strenge Gedankenzucht der Mathematik ist nicht ohne sittliche Wirkung;

einigen sich zunächst auf der untersten Unterrichtsstufe in der biblischen Geschichte, welche zur Weckung der Empfindung ganz besonders geeignet ist; weiter hinauf treten aus dem Geschichtsunterricht die Schilderung großer Männer und der sittliche Zusammenhang der großen Weltbegebenheiten, aus dem Religionsunterricht das Lesen in der Bibel, die Katechismuslehre und auf der obersten Stufe die Geschichte der Kirche mit ihren Helden und die Sittenlehre, wo eine solche gesondert behandelt wird, für unseren Zweck in den Vordergrund. Da aber gerade für die Gemütsbildung das lebendige Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler von besonderer Kraft ist, so kommt es bei den betreffenden Unterrichtsfächern vornehmlich auf das mündliche Wort und die Erzählung des Lehrers an. Letztere soll anregend klar und gut geordnet sein und die sittlichen Beweggründe ohne Übertreibung aber kräftig hervortreten lassen; es erhellt also, daß auch hier der Lehrer sich nicht auf seine Bekanntschaft mit dem Lehrstoffe verlassen dürfe, sondern auf die Art der Erzählung nach Auswahl und Anordnung sich sorgfältig vorzubereiten und selbst die Weise der Schilderung genau zu überdenken habe. Manche lassen sich von dem Irrtum leiten, als ob eine farbenreiche Darstellung und stark betonte sittliche Urteile einen besonderen Eindruck auf das jugendliche Gemüt machten. Dieses ist aber keineswegs der Fall; jene Mittel gehören, auch soweit sie berechtigt sind, dem Gebiete der Phantasie und nicht des sittlichen Gefühls an, sie verraten häufig genug ein eitles Wohlgefallen an der eigenen Redeweise und der Jugend ist bei der Einfachheit und Stärke ihres Gefühls und bei ihrer ohnehin großen Erregbarkeit ein solcher Prunk zuwider und schädlich. Der Lehrer hat sich also in seiner Erzählung vielmehr der Einfachheit zu befleißigen und er kann sicher sein, daß die schlichte und nach sittlichen Gesichtspunkten geregelte Darstellung ihres Eindrucks um so weniger verfehlen wird, je deutlicher sie auf gleiche Vorgänge und eine entsprechende Gemütsstimmung in der Brust der Lehrers schließen läßt. Dazu gehört freilich, daß der Lehrer wirklich von der gleichen Gemütsbewegung geleitet werde und daß seine Empfindungsweise mit dem Lehrzwecke übereinstimme; denn die innere Unwahrheit und der Mangel an eigner sittlicher Überzeugung läßt sich vor dem wahrhaftigen und wahrheitsdurstigen Sinne der Jugend durch keine Kunst verdecken.

Neben der Religion und der Geschichte verdient hier aber der Inhalt der Schriftsteller eine besondere Beachtung und der Lehrer wird also

---

vgl. Schmalfeld Erfahrungen S. 56 Anm.: „Die Erfahrung scheint nemlich zu beweisen, daß mit regelrechtem und systematischem Denken in den allermeisten Fällen auch mehr oder weniger ein regelrechtes Handeln verbunden ist.“

bei der Wahl desselben, die ja wie schon bemerkt auch von der Rücksicht auf die Verstands- und Geschmacksbildung seiner Zöglinge bestimmt wird, mit allseitiger Vorsicht verfahren müssen. Betreffs der alten Literatur treten freilich auch sprachliche Gesichtspunkte hervor; im ganzen darf man aber annehmen, daß der Kreis der auf unseren Schulen zu erklärenden Griechen und Römer mit der erforderlichen Umsicht festgestellt ist und keinen erheblichen Schwankungen mehr unterliegt. Die wirklich anstößigen Gedichte und Stellen des Horaz, welche sich übrigens nicht in seinen Oden sondern in den Epoden und den Satiren finden, wird der Lehrer bei dem Schulunterricht übergehen; manches andere aus ihm verliert durch eine unbefangene und gelegentlich auch auf die verschiedene Sittenentwickelung der alten Welt mit Ernst hinweisende Erklärung seinen schädlichen Charakter. Dasselbe gilt in noch höherem Grade von der unbefangenen Anschauung in den homerischen Gedichten und ebenso darf Sophokles durchgängig als unverfänglich gelten, da der Ernst seiner Darstellung und die Gewalt der tragischen Entwickelung selbst im König Ödipus die Teilnahme der Schüler viel zu stark erregt, um in ihnen unlautere Gedanken Kraft gewinnen zu lassen. Anders steht es mit den Fabeln des Ovid, für welche schon früher eine vorsichtige Auswahl empfohlen ist; seine Schilderungen mischen sich zum Teil wirklich mit einer Lüsternheit, welche dem jugendlichen Gemüt fern gehalten werden muß. Aristophanes findet auf deutschen Gymnasien viel zu selten Berücksichtigung, als daß von ihm hier weiter die Rede zu sein brauchte; was aber Plautus und Terenz anlangt, so hat der Lehrer genau zu überlegen, ob er sich selbst das Geschick und seinen jeweiligen Schülern die sittliche Unbefangenheit zutrauen darf, die reineren dieser in sprachlicher Beziehung so wichtigen Schöpfungen ohne Verletzung des sittlichen Gefühls zu behandeln. Betreffs der Franzosen ist schon oben (§ 39) vor den Auswüchsen ihrer neueren Poesie hinlänglich gewarnt; in der Tat dürfte auch kein Lehrer versucht sein, dramatische Stücke, welche sich mit der unmöglichen Lösung irgend einer sittlichen Ungeheuerlichkeit beschäftigen (wie z. B. Marion Delorme oder Le roi s'amuse von Victor Hugo und vieles neuere) oder auf einer leichtfertigen Auffassung der geschlechtlichen und sittlichen Verhältnisse beruhen, wie manche lyrische Gedichte und viele neuere Lustspiele und Romane der Franzosen, zum Gegenstande der Schulerklärung zu machen. Ganz anders ist es mit Moliere, der trotz seiner Derbheit doch eine so richtige und scharfe Sittenschilderung bietet, daß das eine oder das andere seiner Stücke ohne Bedenken gewählt werden darf; auch fehlt es unter den neueren keineswegs an Schriftstellern, welche wie z. B. Prosper Merimée, Erckmann-Chatrian,

Cherbuliez einen anziehenden und gemütlich anregenden Inhalt in sehr gefällige Formen zu gießen wissen.

Ist aber betreffs der fremden Literatur die Auswahl im ganzen geregelt oder doch ohne besondere Schwierigkeit zu treffen, so unterliegt dagegen die Einführung in die deutsche Schriftwelt bei ihrem Umfange und ihrer leichten Zugänglichkeit manchen schwer wiegenden Bedenken, welche selbst bei der grösten Aufmerksamkeit des Lehrers und der sorgfältigsten Aufsicht sich nicht durchgängig und ohne Anstoß nach der einen oder der anderen Richtung beseitigen lassen. Dem Schaden vorzubeugen, welcher unserer Jugend aus der ungeregelten Benutzung der Leihbibliotheken und aus der Nachlässigkeit der häuslichen Aufsicht in diesem Bezuge erwächst, reicht keine Wachsamkeit der Lehrer völlig aus; was ihm aber außer einer geschärften Aufmerksamkeit auf die sittliche Entwickelung seiner Schüler und auf die in ihren Arbeiten und Äußerungen etwa hervortretenden Spuren eines verderblichen Lesens obliegt, das ist die rechtzeitige Einlegung seiner ernsten Warnung gegen die Beschäftigung mit den unsittlichen Ausgeburten unserer Literatur, welche leider allzuoft in sehr verführerischer Form auftreten, und ebenso die Anknüpfung mit den Eltern, um dieselben zu einer strengen Überwachung ihrer Kinder in diesem Bezuge zu bewegen. Die Verpflichtung der Lehrer und Eltern ist nicht gering; sie sollen keine Unterhaltungsbücher in der Hand ihrer Zöglinge und Kinder dulden, von deren Inhalt sie sich nicht wenigstens soweit unterrichtet haben, um über ihren sittlichen und künstlerischen Wert ein sicheres Urteil zu besitzen; und wenn die Eltern sich ein solches nach ihrer Bildungsstufe etwa nicht zutrauen dürfen, so haben sie sich unbedingt von dem Rate der Lehrer leiten zu lassen. Aber auch abgesehen von demjenigen, über dessen Ausmerzung kein Zweifel obwalten kann, bieten sich unter den literarisch und ästhetisch hervorragenden Werken unserer Klassiker so manche dar, welche überhaupt der Jugend vorzuenthalten der allgemeine Bildungszweck verbietet und welche doch, sei es wegen des Charakters des Schriftstellers oder wegen des Mangels an sittlicher Strenge in den Vorgängen und Anschauungen, ihr sehr bedenkliches haben und den Lehrer zu den peinlichsten Erwägungen veranlassen. Daß Wieland auszuschließen sei, ist schon oben bemerkt; auch darüber wird kein erheblicher Zweifel bestehen, daß Göthes Wahlverwandtschaften der heranreifenden Jugend besser nicht geboten werden. Aber wie steht es mit Wilhelm Meister, wie mit Werthers Leiden und anderen? Will man gegen den ersteren die sittliche Anstößigkeit mancher Vorgänge und Verwickelungen und überdies in ästhetischem Bezuge den Mangel an Abschluß geltend machen, will man vor dem zweiten warnen, weil leicht erregbare und sitt-

lich nicht fest gegründete Naturen in demselben eine Verteidigung des Selbstmordes gefunden haben, so läßt sich doch andererseits nicht leugnen, daß beide widerum für die gesunde und lebendige Darstellung und Anregung des sittlichen Gefühls von unvergleichlichem Werte sind und daß es auch für die Kenntnis unsers Schrifttums, die allgemeine und stilistische Bildung und den vaterländischen Sinn der Schüler allzu engherzig und fast grausam wäre ihnen das Lesen derselben zu verbieten. Bei diesen und ähnlichen Werken mag indes der Lehrer, der seine Klasse kennt wie er soll, auf den gesunden und unbefangenen Sinn der Jugend, auf die Entlegenheit der geschilderten Zeiten und Zustände und auf die Kraft seiner Belehrung vertrauen, welche er zur rechten Zeit ohne einseitige Befangenheit aber auch unverblendet durch die dichterische Schönheit der betreffenden Werke spenden muß. Es ist im Grunde kein Schaden und jedesfalls ist es nicht zu verhüten, daß der Primaner Werthers Leiden lese. Aber der Lehrer, mag er nun abraten oder ermuntern, hat die Gelegenheit zu suchen, um seinen Schülern das richtige Urteil zu sichern und ihnen deutlich zu machen, daß die lebendigste und ergreifendste Gefühlsschilderung uns nicht über die sittliche Erkrankung teuschen dürfe, von welcher Werther nach der ganzen Anlage der Dichtung und nach Göthes eigenen Worten von Anfang an ergriffen ist, und er wird ferner ein richtiges Urteil über diese Krankheitsform durch den Hinweis auf die damaligen Zeitströmungen zu vermitteln haben. Diese und ähnliche Erwägungen werden genügen, um dem Lehrer inmitten dieser schwierigen Aufgabe den richtigen Weg zu zeigen. Wie er sich durch Engherzigkeit und durch Miskenntnis des sittlichen Bildungsgehalts auch in scheinbar bedenklichen Dichtungen nicht bestimmen lassen darf, den reiferen Schülern die zu ihrer sonstigen Bildung erforderliche Beschäftigung mit den Hauptwerken unserer Literatur zu wehren, sofern ihnen überhaupt ein Verständnis für dieselben zugetraut werden darf, so hat er sich andererseits nicht durch die künstlerische Vollendung über wirkliche Gefahren zu teuschen, welche nur durch vorsichtiges und rechtzeitiges Eingreifen überwunden werden können.

§ 44.

Neben jenen Bildungsmitteln, welche der Lehrer dem Unterricht entnimmt, steht ihm aber auch der gerade Weg zu dem Gemüte seiner Zöglinge offen; unmittelbar hat er dieselben in ihren Pflichten zu unterweisen und sie zur Erfüllung derselben durch seine Zucht anzuhalten. Dieser Teil seiner Aufgabe begreift die Erziehung im engeren, genauer

ausgedrückt im früher gebräuchlichen Sinne; denn nach unserer bisherigen Betrachtung bedarf es keines Beweises mehr für die Untrennbarkeit der Erziehung und des Unterrichts, für den Reichtum des letzteren an eigentlichen Erziehungsmitteln, für die Ausdehnung des Erziehungszwecks auf alle Tätigkeitsformen des Geistes und für die Notwendigkeit den gesammten Unterricht diesem umfassenden Zwecke gemäß einzurichten.*) Denn es genügt eben nicht, daß der Lehrer sich neben der Unterrichtsaufgabe auch der Verpflichtung bewust sei auf Zucht und Sitte unter seinen Schülern hinzuwirken, und noch weniger ist ihm gestattet seine Wirksamkeit in letzteren Bezuge etwa auf dasjenige zu beschränken, was für die äußere Ordnung der Schule und für einen ungehinderten Fortschritt in den Wissenschaften unerläßlich erfordert wird. Ist vielmehr der Geist ein einheitliches Wesen, dessen einzelne Entfaltungsformen sich in stetem Wechselspiel fördern und an einander entwickeln und dessen oberste oder bestimmende Form, der Wille, zu dem Handeln in nächster Beziehung steht, so darf das Ziel der Gesammterziehung schließlich bei keinem scheinbar noch so vereinzelten Unterrichtszweige außer Acht gelassen werden. Je klarer der Lehrer sich dieser Zusammengehörigkeit aller Bildungsmittel bewust ist, desto sicherer wird er seinen Weg finden, desto gefaßter wird er die Hindernisse und scheinbaren Stillstände auf demselben ins Auge

---

*) Sehr gut sagt Hirzel Gymnasialpäd. S. 219 über die erziehende Wirkung des Unterrichts: „Das vermehrte Wissen — erfüllt mit gewissen Gefühlen, Stimmungen, Gemüthsrichtungen und bestimmt den Willen, das Streben, den Charakter auf eigenthümliche Weise. Diese Einflüsse können aber verschiedenartig sein und deshalb ist auch in Beziehung auf Disciplin und Erziehung die Art und Weise des Unterrichts von höchster Wichtigkeit. Ein schlechter Unterricht verderbt den Menschen schon für sich, abgesehen von allem, was sonst auf ihn einwirkt, macht ihn gleichgültig gegen Ernstes und Wichtiges, leichtsinnig, träg, frivol, denkfaul, ungehorsam, betrügerisch, lügenhaft, scheu, heimtückisch, und wie ein Pesthauch verbreitet sich auch bei sonstiger strenger Disciplin ein böser Geist durch die Atmosphäre einer Schule, wo der Unterricht schlecht ist. Ein guter Unterricht macht den Schüler geweckt, aufmerksam, fleißig, pünktlich, ernst, nachdenklich, gehorsam, offen, wahrheitsliebend, zutraulich und zuverläßig; — wo in einer Schule ein guter Unterricht ertheilt wird, da fühlt man sich alsbald von einem wolthätigen Geiste angeweht, auch wenn man gar keine sichtbaren Hebel in Bewegung gesetzt findet, welche ausdrücklich jenen guten Geist schaffen sollten. Freilich nehmen wir dann das Wort „guter Unterricht" im prägnantesten Sinne, wir meinen nicht blos, daß die Schüler etwas lernen sollen, an was man so zunächst denkt, sondern auch daß sie es auf die rechte Weise lernen, daß der Geist, aus dem der Unterricht hervorgeht und der den Geist der Schüler berührt, ein edler und guter, ein Geist der Ordnung und des Friedens, der Liebe und des Vertrauens sei, nicht ein Geist der Schärfe und Gewalt, der Furcht und des Schreckens, des Dünkels und Hochmuths, der Eigenheit und Pedanterie — vielmehr jener Geist der Hingebung und des rückhaltlosen Eingehens in den Sinn und die Bedürfnisse der Schüler."

fassen und überwinden, und desto tröstlicher und befriedigender wird ihm das Gesammtergebnis seines Wirkens sein. Also weit entfernt daß die sittliche Erziehung des Zöglings in ihrem weitesten Umfange und in ihren innersten Gründen seiner Tätigkeit entzogen sei oder doch nur teilweise und gleichsam als Nebensache unter dieselbe falle, ist sie nicht nur eine für den Unterrichtsfortschritt notwendig zu erfüllende Bedingung sondern auch ein selbständiger, ja der vornehmste Gegenstand seines Wirkens. Denn wenn in Wahrheit die Herstellung der Gottähnlichkeit der oberste und allumfassende Zweck aller Geistesbildung ist, so muß sich anfänglich und schließlich alle Tätigkeit des Lehrers um diesen Zweck sammeln und immer wider aus ihm Klarheit und Kraft des Handels schöpfen. Wenn es sich also hier um die unmittelbare Unterweisung der Schüler in der Erfüllung ihrer Pflichten handelt, so dürfen unter diesen Pflichten nicht nur das äußere Verhalten derselben und die unabweisbaren Forderungen des Unterrichts, wie etwa Fleiß und Gehorsam, Ordnungsliebe und Wahrhaftigkeit verstanden werden; diese sind nur einzelne wiewol für den Schulzweck besonders hervortretende Teile des Sittengesetzes. Vielmehr sind hier alle Pflichten, welche dem jugendlichen Alter obliegen und in deren Vollziehung sich der Fortschritt der Sittlichkeit ausdrückt, in Betracht zu ziehen; alle diese sind in der Schule durch den Lehrer darzulegen und durch die Jugend zur Ausübung zu bringen. Diese Summe der Pflichten läßt sich angemessen in drei Gruppen zerlegen, in die Pflichten gegen den Lehrer und die Schule, gegen die Mitschüler und andere Menschen und gegen Gott. Von einer begrifflichen Ableitung dieser Pflichten, also von einer wissenschaftlichen Erörterung der gesammten Sittenlehre muß hier abgesehen werden; es genügt die geforderten Tugenden, deren Wesen dem Lehrer ohnehin klar sein muß, aufzuzählen und nach jenen Gruppen zu ordnen. Um so sorgfältiger sind aber die Mittel zu erwägen und festzustellen, durch welche der Lehrer jene Tugenden sowol unmittelbar zu fördern als namentlich auch den entgegengesetzten Fehlern und Lastern zu begegnen vermag. Denn wenngleich die Anregung zur Tätigkeit, also das wirkliche Gebot und die Anleitung zur Erfüllung desselben der förderlichste Weg und der erquicklichste Teil der Erziehung ist, so zeigt sich doch eben die Unerzogenheit des Kindes in den häufigen Übertretungen des Gebots, mögen dieselben nur aus Nachlässigkeit oder aus wirklichem Widerstreben entspringen. Dem Gebote steht also das Verbot gegenüber und die erziehende Tätigkeit des Lehrers hat sich zu einem großen Teile mit den Mitteln zu beschäftigen, durch welche dem Verbote Nachdruck verliehen und namentlich die ursprüngliche Neigung zum Unrecht in dem Kinde ausgerottet oder besser noch mittels heilsamer Umgestaltung und Um-

lenkung des Willens zu einem pflichtmäßigen Handeln umgewandelt wird. Je weiter und glücklicher die Erziehung fortschreitet, um so seltener wird im allgemeinen diese verbietende verweisende und strafende Tätigkeit des Lehrers nach ihrer äußeren Ausdehnung in Anspruch genommen werden; allein seine Aufgabe wird hierdurch kaum erleichtert. Denn die Fehler und Sünden der heranreifenden Jugend haften fester, da sie vielfach mit der sonstigen Geistesentwickelung verwachsen sind; ihr Ursprung und Fortgang versteckt sich mehr als bei dem unbefangenen und zur Verstellung weniger geneigten Kinde, und der Lehrer hat deshalb zu ihrer Beseitigung nicht nur mehr Mut und Festigkeit aufzuwenden, sondern er hat namentlich dem Quell des Übels in dem einzelnen Schüler mit der grösten Aufmerksamkeit nachzugehen. Nur durch diese Versenkung und Hineinschauung in den Zustand seines Zöglings wird er zu einer richtigen Diagnose gelangen und sowol den Punkt entdecken, an welchem er seine Heilmittel anzusetzen hat, wie auch den Grad der Stärke ermessen, welchen er diesen Mitteln geben muß, um die verzerrten und krankhaft verwachsenen Fasern des Gemütes gerade zu strecken und ihrer gesunden Entwickelung widerzugeben.

§ 45.

Die Pflichten des Schülers gegen den Lehrer und die Schule lassen sich zwar nicht nach ihrem sittlichen Grunde aber nach ihrer Ausübung in äußere und innere zerlegen; zu jenen gehören Ordnungsliebe Anstand und Gehorsam, zu diesen Wahrhaftigkeit Fleiß und Gewissenhaftigkeit. Über den ästhetischen Wert der Ordnung und des Anstandes ist schon oben gesprochen; hier kommt es darauf an, sie auch nach ihrem sittlichen Grunde, die erstere überdies nach ihrem äußeren Nutzen den Kindern anschaulich zu machen und ans Herz zu legen. Daß durch die Ordnung und Pünktlichkeit viel Zeit erspart werde, lernen auch jüngere Kinder leicht einsehen; die heranwachsende Jugend gefällt sich aber, um die eigene üble Gewöhnung zu entschuldigen, leicht in der Vorstellung, daß Ordnung und Pedanterie gleichbedeutend und daß die Vernachlässigung derselben ein Zeichen von Genialität und die Eigenschaft großer Männer sei. Es kann dem Lehrer nicht schwer fallen, das Leben hervorragender Personen zum Beweise des Gegenteils anzuführen und außerdem darzutun, in welchem Zusammenhange die Liebe zur äußeren Ordnung mit der inneren Klarheit und Sammlung stehe. Beides aber, Ordnung wie Anstand, bekunden Achtung vor dem Gesetz, der letztere auch Ehrerbietung vor dem Vorgesetzten und vor fremder Geistesgröße; hierauf beruht eben

ihre sittliche Notwendigkeit. Unter dem Gehorsam ist zunächst und für das früheste Alter pünktliches und unbedingtes, von Widerwilligkeit und Widerspruch freies Gehorchen, später aber die freiwillige und von eigener Überzeugung getragene Unterordnung unter das Gesetz und den Willen des Lehrers verstanden; die Einsicht in seine Notwendigkeit wird da nicht schwer fallen, wo überhaupt ein durch Zucht und Ordnung geregeltes Zusammenleben der Schüler besteht, wenngleich dieser Einsicht noch die stetige Gewöhnung zur Seite treten muß. Unter den inneren Pflichten nimmt die Wahrhaftigkeit den ersten Rang ein; Zeichen und Ausfluß des Vertrauens, welches unbedingt zwischen Lehrern und Schülern herrschen muß, ist sie zugleich der beste und untrügliche Beweis sittlicher Gesundheit und ebenso die unerläßliche Vorbedingung für die sittliche und schließlich auch die verstandesmäßige Einwirkung des Lehrers auf seine Zöglinge. Wo sich der Geist der Lüge eingenistet hat, da ist alle Mühe des Lehrers umsonst und sein Arbeitsfeld gleicht in Wahrheit einem übertünchten Grabe, welches statt des frischen Lebens nur Moder und Asche birgt. Vielleicht die unmittelbarste Forderung der Schule richtet sich auf den Fleiß der Zöglinge; diese Forderung ist aber eine so selbstverständliche und alltägliche, daß sie einer allgemeinen Erörterung nicht bedarf. Der Fleiß fällt aber nicht völlig mit der Gewissenhaftigkeit zusammen; gar manche Schüler sind fleißig für ihre Lieblingsfächer, ohne doch den übrigen Forderungen der Schule gewissenhaft nachzukommen. Solchen muß eben dargetan werden, daß sie weder befugt noch befähigt sind eine Wahl unter ihren Pflichten zu treffen, daß es die Obliegenheit des Lehrers sei zu ermessen, was zu der gleichmäßigen Bildung des jugendlichen Geistes erfordert werde und daß der pflichttreue Schüler nicht Haupt- und Nebenforderungen zu unterscheiden, sondern um des Gesetzes, um der Liebe zu seinem Lehrer und um des eigenen Friedens willen die verschiedenen Vorschriften wenn nicht mit gleicher Neigung so doch mit gleicher Treue und Hingebung zu erfüllen habe. Und dies gilt nicht nur von der eigentlichen Unterrichtsarbeit; auch betreffs der übrigen Verpflichtungen läßt sich leicht erkennen, daß ihre zeitweilige Vernachlässigung Seitens der Schüler oder eine lässige Aufsicht Seitens der Lehrer die Jugend überhaupt zum Leichtsinn und zur Willensschwäche verführen müsse.

Die Pflichten des Zöglings gegen seine Mitschüler und gegen andere Menschen fallen überhaupt mit den Pflichten gegen unsere Nächsten zusammen, nur die Ausübung derselben und die Erziehung zu ihnen wird sich in mildere Formen kleiden. Denn hier kommt es ganz besonders darauf an, das noch weiche und bildungsfähige Gemüt von den Regungen der Selbstsucht zu reinigen und mit der allgemeinen Menschen-

liebe zu erfüllen; hier hat der Lehrer mit geduldiger Nachsicht, mit liebevoller Hingabe und aufmerksamer Beobachtung die jugendlichen Triebe nicht zu ersticken oder abzuschneiden sondern in christlicher Sanftmut und Zucht, die doch des Ernstes nicht entbehren darf, vor wildem Wachstum und vor Ausartung zu bewaren und zu gesunden Schößlingen, zu lebendigen und fruchttragenden Gliedern an dem gesammten geistigen Organismus des Zöglings zu entwickeln. Anderenfalls erstarkt und verstockt das verwachsene und misleitete Gefühl zur Unsitte und zur Herzenshärtigkeit, welche wenn überhaupt später nur durch gewaltsame innere und äußere Erfahrungen und durch Maßnahmen gebrochen werden kann, deren günstiger Verlauf sich nicht verbürgen läßt. Zu diesen Pflichten gehören also Höflichkeit, Bescheidenheit und Freundlichkeit, Versöhnlichkeit und Selbstbeherrschung, Nächstenliebe und Opferwilligkeit, denen Selbstsucht und Härte, Anmaßung und Neid als zu beseitigende Fehler gegenüberstehen.

Die Pflichten gegen Gott lassen sich in den einen Begriff der Frömmigkeit zusammenfassen; in ihr sind Demut und Gottesfurcht, Zufriedenheit und Ergebung beschlossen und durch sie erfährt die Bekämpfung der Selbstgerechtigkeit und des Hanges zur Selbstverantwortung ihre wirksamste und tiefste Unterstützung. So wird der Jugend das kostbarste Gut, der Friede Gottes gewonnen, welcher zugleich die Reinheit der Sitte und des Herzens zur Voraussetzung und zur Folge hat, und hierdurch erklärt sich das Wort des Apostels,*) welcher mit dem Frieden Gottes Ehrbarkeit und Keuschheit, alles was lieblich ist und wollautet, jegliche Tugend und jegliches Lob verbindet.

Allen diesen Pflichten und Tugenden soll sich die Treue zugesellen, welche sich in der Stetigkeit der Pflichtübung darstellt. Da aber das gesammte Erziehungswerk stetig fortschreiten und auf Stetigkeit hinwirken soll, ohne welche die eigentliche Charakterbildung nicht von statten geht, so schickt es sich nicht wol, die Treue, welche ebensowol Gefühl als Pflicht ist, hier besonders zu behandeln.**)

§ 46.

Wenden wir uns nun zu den Mitteln, um die Schüler zu diesen Pflichten zu erziehen, so ist zunächst die Ordnung so sehr Sache der

*) Philipp. 4, 6—8.

**) Vgl. meinen Aufsatz über die Treue in Schmids Encyklopaedie des Erziehungswesens IX, 458.

Gewöhnung, daß der Lehrer die Einprägung derselben vereinzelte Ausnahmen abgerechnet völlig in seiner Hand hat und für den Mangel derselben in der Klasse allein verantwortlich ist. Hierzu gehört aber abgesehen von seinem eigenen Beispiel, daß sein Auge überall und seine Wachsamkeit unausgesetzt sei und daß er keine Verletzung der Ordnung ungerügt und unverbessert lasse. Hierbei bedarf es des herben Tons und der steten Strafen keineswegs, wenn letztere auch bei besonders nachlässigen oder im Hause verwöhnten Kindern nicht gänzlich vermieden werden können. Vielmehr wird das unablässige Dringen auf Ordnung und ihre unmittelbare Widerherstellung in den Schülern bald die Überzeugung von ihrer Notwendigkeit und somit die Gewöhnung an dieselbe, endlich auch die Liebe zu ihr hervorrufen, zumal wenn der Lehrer sich angelegen sein läßt ohne viele Worte und durch die Sache selbst den Schülern darzutun, wie viel Zeit und Mühe durch die Ordnung erspart wird. Dieselbe muß aber durchgängig herrschen, sowol in der Sauberkeit der Hefte,*) in der Pünktlichkeit ihrer Ablieferung, in der Verteilung und Zeitfolge der häuslichen Arbeiten, wie in der Reinlichkeit des Klassenzimmers und des einzelnen Schülers und in der Pünktlichkeit, mit welcher Lehrer und Schüler den Beginn des Unterrichts einhalten. Dem Lehrer darf kein Tintenklecks sei es in dem Hefte oder auf dem Tische, keine Beschmutzung oder Beschädigung der Schultische, kein Vergessen irgend eines Schulbuches, kein unsauberes Umherstreuen von Papierschnitzeln oder sonstigem Abfall in der Klasse entgehen; überall hat er auf sofortige Herstellung der Ordnung durch die Schüler selbst zu dringen und nichts für gering zu achten oder gar aus falscher Nachsicht und Schwäche die Unordnung seinerseits aufzuräumen. Ob in diesem Betracht eine aufmerksame Zucht walte, das lehrt uns ein einziger Blick auf das Aussehen der Klasse; es kann dem Lehrer nicht schwer fallen durch Weckung des gemeinsamen Ehrgefühls die Ordnung und Sauberkeit in derselben aufrecht zu erhalten und in den Schülern selbst sich die wirksamste Unterstützung für sein Bestreben zu schaffen. Das Ehrgefühl hat der Lehrer auch bei den einzelnen zu benutzen; er schicke ohne Schonung den ungewaschenen oder ungekämmten Schüler aus der Klasse, um draußen das fehlende zu ergänzen, und er wird zu der Widerholung dieses Mittels

*) Auch in den oberen Klassen sollten die Lehrer mit aller Strenge auf eine saubere und gefällige Handschrift halten und bei Vernachlässigung dieser Forderung die Arbeit nochmals abschreiben lassen; vor allen Dingen sollten sie den heranwachsenden Schülern wehren während des Unterrichts viel und schnell nachzuschreiben, da gerade hierdurch ihre Handschrift verdorben wird. Vgl. übrigens § 92.

selten zu greifen haben. Rürt diese körperliche Unsauberkeit wie zu vermuten von dem Mangel an häuslicher Aufsicht her, so wird der betroffene Schüler in der Regel schon selbst beflissen sein in Zukunft eine gleiche Beschämung zu vermeiden; wo nicht, so ist es Pflicht des Lehrers die Eltern auf diese Vernachlässigung und ihre Folgen aufmerksam zu machen. Wie schon bemerkt bedarf es zur Weckung der Ordnungsliebe weniger der Bestrafung als der stetigen Zucht und Gewöhnung; indes läßt sich doch bei dem flatterhaften oder von Hause aus unordentlichen Schüler die Strafe nicht ganz vermeiden. Hier ist nun die nochmalige Abschrift der unsauberen Arbeit ganz am Orte; der zu spät kommende Schüler bleibe, sofern es ohne Störung des Unterrichts angeht, eine Zeit lang an der Türe (natürlich innerhalb des Klassenzimmers) stehen, und wer sein Buch vergessen hat, der werde angewiesen nach Beendigung der Schulstunden dasselbe zu holen und dem Lehrer in seiner Wohnung vorzuzeigen. Diese letzteren Mittel können selbstverständlich nur bei jüngeren Schülern angewendet werden; indes unterliegen diese auch besonders dem Hange zur Unordnung, während die erwachsenen schon erzogen sein sollen und nötigenfalls durch ein ernstes Wort des Tadels zurechtgewiesen werden müssen.

Der Anstand ist der Ordnung nächstverwandt; daß es sich hier nicht um gesuchtes Wesen und eitle Formen handle, ist schon oben bemerkt (§ 41) und ebenso wenig kann unter demselben die Bezeigung einer knechtischen Unterwürfigkeit verstanden werden, welche mit dem vertraulichen Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern und mit der den ersteren gebürenden Ehrerbietung gleich wenig zu tun hat. Der echte Anstand des Schülers zeigt sich vielmehr äußerlich in der gefälligen und doch sorgsamen Haltung des Körpers und in der ungezwungenen aber von Nachlässigkeit und Ungeschlachtheit gleich weit entfernten Art des Sitzens Stehens und Bewegens; geistig tritt derselbe aber in der Wahl der Rede, in der Form der Frage Bitte und Vorstellung hervor. Auch in diesem Bezuge darf der Lehrer keine Vernachlässigung oder Plumpheit und keine Verletzung der eigentlichen Ehrerbietung durchgehen lassen; aber die sofortige Strafe oder auch nur das scheltende Wort sind hier noch viel weniger angebracht als bei der Erziehung zur Ordnung. Vielmehr die einfache Mahnung gerade zu sitzen oder leiser zu gehen, oder im zweiten Bezuge das Verlangen die Vorstellung in gewählterem und anständigem Ausdruck zu widerholen, besonders aber das Beispiel des Lehrers, der doch die Ergebnisse der Bildung zunächst an sich selbst zur Anschauung zu bringen hat, reichen hier völlig aus. Denn der Anstand bietet selbst so viel anziehendes und gefälliges, daß seine Erscheinung die anderen unmittelbar zur Nacheiferung reizt, und es ist ja keine vereinzelte Beobachtung, daß

selbst im bürgerlichen Verkehr das ungebildete und grobe Benehmen des einen Teils durch die Höflichkeit des anderen sofort überwunden wird. Die Jugend ist für die Gewöhnung an Anstand sehr bald selbst dankbar; denn sie fühlt den Wert desselben auch für ihren sonstigen Umgang und in der freundlichen Behandlung, welche sie sich durch denselben von ihrer erwachsenen Umgebung verdient. Leider ist die Zeit, in welcher man biderbes Wesen d. h. Ungeschlachtheit der Haltung und Sitte als den wahren Ausdruck der inneren Zuverlässigkeit und Geradheit ansah, noch nicht völlig vorüber; um so mehr wird man die Jugend, welche während der Universitätsjahre doch mancher ähnlichen Anschauung begegnet, frühzeitig vor dieser Torheit zu schützen und an diejenigen Formen zu gewöhnen haben, welche mit der der Jugend so wol anstehenden Freimütigkeit keineswegs streiten sondern die notwendige Ergänzung zu derselben bilden. Diese Gewöhnung ist aber auch für die Aufrechterhaltung der allgemeinen Klassenzucht von großer Wichtigkeit; denn sie übt den Schüler in der Selbstbeherrschung, sie stärkt und veredelt somit das sittliche Gefühl und sie ist nur eine besondere Form der Ehrerbietung und des Gehorsams, welchen derselbe seinen Lehrern und dem Gesetze schuldet.

§ 47.

Die Schüler zum Gehorsam zu vermögen und ganze Klassen in geordneter Zucht und Botmäßigkeit zu halten pflegt von jungen Lehrern für den schwierigsten Teil ihrer Aufgabe angesehen zu werden. Auch ist richtig, daß die böse Neigung der Jugend sich vornehmlich in der Sucht kund tut ihren eigenen Willen durchzusetzen und somit der allgemeinen Zucht am häufigsten und am ersten entgegentritt, daß die sichere Handhabung dieser Zucht, sofern dieselbe sich nicht auf die Erzwingung der äußeren Ruhe beschränkt, Reife des Charakters voraussetzt, und daß Misgriffe auf diesem Gebiete sich am raschesten und empfindlichsten rächen und Störungen hervorrufen, welche die ganze Stellung und Wirksamkeit des Lehrers beeinträchtigen. Hieraus folgt, daß der junge Lehrer diesen Teil seiner Aufgabe, welcher seine Geistesgegenwart und seine ganze Persönlichkeit am meisten in Anspruch nimmt, mit besonderer Aufmerksamkeit zu behandeln und daß er hierbei ohne Selbstüberschätzung und ohne den Mut zu verlieren den Rat und die Unterstützung seiner Amtsgenossen und seines Direktors rechtzeitig in Anspruch zu nehmen hat. Mit dieser Unterstützung und bei aufrichtiger Selbstprüfung und ernster Arbeit an sich selbst darf er aber auch auf ein sicheres Gelingen hoffen; denn die Jugend ist bei aller Widerspänstigkeit doch der Leitung zu sehr bedürftig,

um sie nicht anzunehmen, wenn sie in richtiger Weise erfolgt. In dem Lehrer selbst liegt also schließlich die Bürgschaft dafür, daß er die Zucht in geebneter Weise handhaben lerne, oder mit anderen Worten der Lehrer trägt wenige Ausnahmen abgerechnet selbst die Schuld, wenn er bei seinen Schülern nicht den nötigen Gehorsam findet. Die Ausnahme bilden entweder einzelne auch sonst verdorbene Schüler oder die durchgängige Auflösung der Zucht an einer Anstalt. Jene Schüler sind zu verweisen; in diesem Falle hat die staatliche Aufsichtsbehörde einzugreifen und das Lehrerkollegium umzugestalten, welches aus Schwäche oder Gewissenlosigkeit den Verfall der Zucht verschuldet hat. Aber selbst diesen Ausnahmen gegenüber macht sich nach vielfältiger Erfahrung die Wucht eines festen Charakters geltend, welchem die Jugend ihre Anerkennung niemals versagt, nur daß man von einem jungen Lehrer nicht überall die Sicherheit und den Takt erwarten darf, welchen eine so schwierige Lage erfordert. Im übrigen aber fällt allerdings der Mangel an Gehorsam nicht den Schülern sondern dem Lehrer zur Last, welcher entweder nicht zu befehlen oder seinen Befehlen keinen Nachdruck zu geben versteht. Diesen Satz hat sich der Lehrer fest einzuprägen; durch ihn wird er von der unfruchtbaren und ungegründeten Anklage anderer Personen oder Zustände, auf welche er doch nur einen beschränkten Einfluß hat, auf sich selbst zurückgeführt und sich selbst zu ändern hat jeder die Macht.

Die erste Frage ist also: wie muß der Befehl beschaffen sein um Gehorsam zu finden? Der Befehl muß zunächst sachlich gerechtfertigt und durch die vorliegende Aufgabe begründet sein. Wollte ich von dem Schüler Dienstleistungen fordern, welche mit dem vorliegenden Unterrichtszwecke nichts gemein haben oder welche dem Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler oder etwa überhaupt der jugendlichen Kraft und Natur nicht angemessen sind, so würde es zwar unter Umständen möglich sein durch Härte einen augenblicklichen Gehorsam zu erzwingen; allein ich hätte nichts desto weniger das normale Verhältnis gestört und den Keim des Widerstrebens in den Schüler gelegt, welcher seiner Zeit sicher hervorbrechen wird. In diesem Bezuge hat sich der Lehrer namentlich vor übertriebenen Anforderungen an den Anstand die Folgsamkeit oder die Leistungsfähigkeit des Schülers zu hüten und sich immer gegenwärtig zu halten, daß er es nicht mit fertigen Naturen sondern mit der noch unerzogenen Jugend zu tun hat. Der Befehl muß ferner klar und frei von innerem Widerspruch sein; denn um ihn zu befolgen muß ihn der Schüler zunächst verstanden haben. Ebenso versteht sich, daß nicht der heutige Befehl dem gestrigen widersprechen darf, weil sonst die Schüler überhaupt nicht wissen, was sie tun sollen; der Lehrer hat also nach reif-

licher Überlegung seine Anordnungen so einzurichten, daß sie in einander greifen und sich gegenseitig unterstützen, nicht aber einander aufheben oder in allzurascher Folge ablösen. Wer z. B. den Schülern jetzt befiehlt, daß sie ihre häuslichen Arbeiten in dieser Form und zu diesem Tage, und bald darauf daß sie dieselben in einer anderen Gestalt und zu einem anderen Termine abzuliefern haben, wer ihnen für ihre Privatarbeiten bald diesen bald jenen Weg vorzeichnet, wer betreffs des äußeren Anstandes von den Schülern heute fordert, daß sie bei seinem Eintritt in die Klasse aufstehen und morgen daß sie ruhig auf ihrem Platze sitzen, oder jetzt daß sie nach Beendigung des Unterrichts vor ihm und dann daß sie nach ihm das Zimmer verlassen, der kann überhaupt keine Achtung vor seinen Anordnungen und keine Folgsamkeit erwarten und wird statt derselben bald Gleichgiltigkeit und Unordnung hervorgerufen haben. Dergleichen Misgriffe kommen aber bei jungen und gerade eifrigen Lehrern, welche sich in der Bestimmtheit ihrer Anordnungen nicht leicht genug tun können, gar nicht selten vor. Der Befehl soll ferner kurz sein; viele Worte tun es nicht und es ist geradezu ein Fehler, wenn der Lehrer die Notwendigkeit oder Rätlichkeit seiner Anordnung erst beweisen will. Denn zunächst soll der Schüler gehorchen lernen, weil es der Lehrer befiehlt, selbst wenn ihm die Zweckmäßigkeit des Befehls nicht sofort einleuchtet, und überdies sieht sich die Richtigkeit einer Anordnung bald ein, während ihre Unzweckmäßigkeit durch alle Worte nicht verdeckt wird. Vielmehr reizt die längere Rede des Lehrers erst den Widerspruch des Kindes und seine Neigung, die schwache Seite der Beweisführung aufzuspüren. Der Befehl soll endlich ruhig erteilt werden; in dieser Ruhe liegt schon die Gewißheit des Lehrers, daß man ihm gehorchen werde, während die überlaute oder gar schreiende Stimme abgesehen von ihrer Unanständigkeit eher ein Zeichen der inneren Unsicherheit ist und die Neigung verrät zu äußeren Mitteln Zuflucht zu nehmen, wo doch die Sache selbst genügen soll. Auch ist durchaus nicht nötig, vielmehr sogar schädlich, daß dem Befehle sogleich die Androhung der Strafe für den Fall des Ungehorsams hinzugefügt werde. Denn der Lehrer hat zuerst den Gehorsam als das richtige Verhältnis vorauszusetzen: zur Strafe ist es Zeit genug, wenn seiner Erwartung nicht entsprochen wird, und überdies werden wir sehen, daß ein weiser Haushalt der Erziehung zwischen der Anordnung und der Strafe noch einen weiten Weg läßt, dessen vorzeitiges Überspringen den Schülern nicht in Aussicht gestellt werden darf. Gar manche Lehrer glauben sich aber nicht anders helfen zu können, als daß sie wie in einem Gesetzescodex dem Gebote gleich die Strafandrohung für den Fall der Übertretung anhängen; ein

solches Verfahren widerspricht aber geradezu dem richtigen Erziehungsgange, entfremdet dem Lehrer die Herzen der Schüler, verschüchtert die letzteren und beweist endlich Mistrauen in die Kraft der eigenen Persönlichkeit und eine bedenkliche Armut an Erziehungsmitteln. Auf die Abstellung dieser üblen Gewohnheit hat der Direktor alles Ernstes zu dringen, und ist sie nur Folge einer irrigen Ansicht und einer falschen Manier, so wird sie durch einfache Hinweisung auf das richtige Verfahren leicht zu beseitigen sein. Zuweilen entspringt sie aber auch aus dem überhaupt mürrischen und harten Wesen des Lehrers, welcher von der hingebenden und mitlebenden Liebe zu den Schülern nichts weiß; in diesem Falle, welcher beweist, daß dem Lehrer trotz alles Lehrgeschicks der wahre Beruf für die Erziehung versagt oder durch mancherlei innere Zustände und Erfahrungen verdunkelt ist, bedarf es freilich einer eingehenden Aufklärung, der genauen Überwachung und schließlich des strengen Verbots, um das gesunde Verhältnis herbeizuführen und den Lehrer allmählich zu einer besseren Gewöhnung zu vermögen, deren Vorteil er bald aus der eignen größeren Befriedigung und dem willigeren Gehorsam der Schüler entnehmen wird.

Überhaupt aber soll der Lehrer nicht mehr befehlen als durchaus nötig ist, und er soll außerdem viel lieber gebieten als verbieten, beides aus demselben Grunde. Denn seine hauptsächliche Aufgabe ist die Leitung und Entwickelung der jugendlichen Kraft; kann es hierbei ohne Verbote Verweise Strafen nicht abgehen, so handelt es sich doch zunächst und zumeist darum diese Kraft in Tätigkeit d. h. in gesundes Leben zu versetzen, oder noch genauer gefaßt, es kommt darauf an, die eigene Tätigkeit und den selbständigen Trieb des Kindes für das richtige Ziel in Anspruch zu nehmen. Das Verbot soll aber zuerst nur reinigend wirken und kann also nur den Boden für jene Tätigkeit ebnen; mithin macht vieles namentlich aber unnützes Verbieten das Kind unsicher, verbittert ihm die Lust am eigenen Tun und lähmt somit seine Kraft.

Soviel über die Natur des Befehls; das zweite ist, daß der Lehrer demselben Nachdruck zu verschaffen wisse. Dieses soll wie eben bemerkt nur auf letzter Stufe durch die Strafen geschehen; es giebt aber viel einfachere und naturgemäßere Mittel um das Kind zum Gehorsam zu erziehen. Das selbstverständlichste und nächstliegende unter ihnen ist, daß der Lehrer sich stets von der Ausführung seiner Befehle überzeuge, und doch wie häufig wird diese auf der Hand liegende Maßregel verabsäumt! Wenn der Lehrer den Schülern aufgiebt eine Anzahl von Vokabeln oder unregelmäßigen Verben zu lernen, ohne sie nachher gründlich abzufragen, wenn er ihnen die sorgsame Widerholung und Durchnahme mathematischer

Lehrsätze empfiehlt, ohne sich nachher von ihrem Verständnis genau zu überzeugen, wenn er ihnen als Ferienarbeit das unmögliche zumutet, alles bisher vorgetragene zu widerholen und sich doch wie ganz natürlich um diese Widerholung nicht kümmert, wenn er in solchen Fällen aus Trägheit angeblichem Zeitmangel oder leichtsinnigem Vertrauen die erforderliche Aufsicht und Leitung nicht ausübt, so ist es freilich kein Wunder, daß seine Anordnungen nicht befolgt werden und ihm schließlich die Zügel überhaupt aus den Händen gleiten. Und was hier von den inneren Unterrichtsforderungen bemerkt ist, das gilt ebenso von der äußeren Schulordnung; überall erhellt, daß das Auge des Lehrers nie ruhen darf und die Ausführung seiner Gebote unnachsichtig überwachen muß.

Hat ferner der Lehrer wie doch vorauszusetzen seine Anordnungen nur nach reiflicher Überlegung und in richtiger Abwägung der jugendlichen Natur und ihrer Leistungsfähigkeit getroffen, so darf er sich nicht durch Bitten und Vorstellungen zu nachträglicher Nachgiebigkeit bestimmen lassen; hierdurch wird sein Ansehen wankend und die Schüler können unmöglich in seinen Anordnungen einen Ernst sehen, welchen offenbar er selbst ihnen nicht beimißt. Der Befehl sei also unverbrüchlich und seine genaue Befolgung werde stets überwacht! Mittels dieser einfachen Grundsätze wird die Klasse von selbst an Gehorsam gewöhnt, da ihr die Möglichkeit des Ungehorsams gar nicht zur Anschauung kommt und auf Grund dieser allgemeinen Zucht ist es verhältnismäßig auch leicht die Unbotmäßigkeit einzelner zu bändigen. Will dieselbe dennoch nicht weichen, so sind Zwangsmittel bis zur Verweisung in Wirksamkeit zu setzen, nicht etwa zu dem Zwecke Recht zu behalten, sondern immer nur um die Folgsamkeit und die Ausführung des als richtig erkannten herbeizuführen. Das törichtste ist aber, wenn die Lehrer statt auf die beschriebene Weise ihr Gebot durchzusetzen sich nachträglich in leeren und wortreichen Klagen über den Ungehorsam ergehen, oder wol gar zu weinerlichen Vorstellungen an die Klasse ihre Zuflucht nehmen, welche das allgemeine Ehrgefühl oder das Mitleid der Schüler in Anspruch nehmen wollen, in Wahrheit aber zur Verachtung des schwachen Lehrers führen.

§ 48.

Trotz allem dem kommen bei der Schwierigkeit dieser Aufgabe und der Eigenwilligkeit der Jugend Ungehorsam und Auflehnung vor; es fragt sich also, wie die Ordnung dann am zweckmäßigsten widerhergestellt und neue Störungen der Zucht verhütet werden. Um die Quelle des Übels zu finden, hat der Lehrer die Anordnungen, gegen welche gefehlt ist, zu

prüfen und, soweit er sie etwa als ungeeignet erkennt, wenigstens für die Zukunft abzuändern. Verfährt er hierbei mit Unbefangenheit und Aufrichtigkeit, so darf er überzeugt sein, daß dies seinem Ansehen keinen Eintrag tut; denn abgesehen von der sachlichen Berichtigung ehrt der Schüler hierin die Wahrhaftigkeit des Lehrers, wogegen sein Beharren auf einer verkehrten Einrichtung lediglich um seinen Willen aufrecht zu erhalten doch auch nur eine tadelnswerte Eigenwilligkeit bekundet und auch von den Schülern als solche empfunden wird. In so einfachen Fällen ist also die Heilung leicht gefunden. Die meisten Fälle des Ungehorsams berüren aber wenigstens in ihrem Verlauf das persönliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und bei diesen hat der Lehrer ganz besonders zu erwägen, wo er es etwa an der nötigen Rücksicht auf den Zögling oder an Aufmerksamkeit auf sich selbst habe fehlen lassen. Daß ihm hierbei zunächst die Pflicht der völligen Selbstbeherrschung obliege, daß er ruhigen und gesammelten Geistes an den Ausgleich jedes Zwiespalts gehen müsse, ist selbstverständlich; niemand darf hoffen andere zu beherrschen und namentlich in woltätiger Weise zu leiten, dem die Herrschaft über sich selbst mangelt. Der Lehrer hat also eine ruhige Gegenrede, eine bescheidene Entschuldigung des Schülers ebenso ruhig anzuhören und zu beantworten; seine eigene Sammlung befähigt ihn am besten in den Irrtum des Schülers einzudringen, denselben zu überzeugen und mit sicherer Hand zum rechten zurückzuleiten. In eine lange Erörterung oder gar einen Streit darf er sich aber nicht einlassen, weil er hierdurch mehr als billig zu dem Schüler herabsteigen würde, und den unbescheidenen Widerspruch hat er unter Kennzeichnung desselben kurz abzuweisen. Der Lehrer mag ferner tadeln, soweit und so streng es die Natur des Vergehens erfordert; aber langes Schelten, in welchem er widerholt auf denselben Fehler zurückkommt, oder gar das allzu häufige Schimpfen ziemt sich nicht und ist gänzlich zu vermeiden. Jenes verschwendet die Zeit, welche der Lehrer der Unterrichtsaufgabe und den übrigen Schülern schuldet und führt außerdem nur zur Erbitterung des betroffenen; dieses erniedrigt Lehrer und Schüler zugleich. Wenn der Lehrer mit Ausdrücken wie Dummkopf Faulpelz Schlingel um sich wirft, um der schlimmeren aus dem Tierreich entlehnten nicht zu gedenken, so wird hierdurch das sittliche Gefühl des Schülers beleidigt und abgestumpft, der Anstand in gröblicher Weise verletzt und überhaupt der ganze Verkehr in ein Gebiet versetzt, welches von der Erziehung weit abliegt. Noch weniger darf sich der Lehrer gestatten, nach abgemachter Sache auf denselben Fehler widerholt zurückzukommen oder gar den Schüler durch Spott oder Verhöhnung blosszustellen; jenes widerstreitet der Gerechtigkeit, dieses ist das Kennzeichen eines lieblosen Herzens oder wird wenigstens

von den Schülern als solches aufgefaßt, selbst wenn es nur der Ausfluß einer sehr übeln Gewohnheit sein sollte.*) Auch vor allzugroßer Empfindlichkeit hat der Lehrer sich zu hüten; die meisten Vergehen der Schüler entspringen aus jugendlichem Unbedacht und nicht aus Berechnung oder bewuster Auflehnung. Wenn aber der Lehrer sich so leicht persönlich berührt oder verletzt fühlt, so ist dies nur das Zeichen einer krankhaften Reizbarkeit oder eines kleinen Geistes und des Mangels an richtigem Selbstgefühl.**) Bin ich mir meines guten Zwecks bewust und an die Ausführung desselben nach sorgfältiger Erwägung der Mittel gegangen, so habe ich gar nicht Ursache, meine persönliche und berechtigte Würde angetastet zu sehen und namentlich die Jugend ist troß alles Mutwillens so sehr zur Nacheiferung guter Vorbilder und zur Gegenliebe geneigt, daß ihr die wissentliche Verletzung des achtungswerten Lehrers ganz fern liegt; ein einfaches unwissentliches Versehen verdient aber nur eine sachliche Zurechtweisung, nicht eine persönlich herbe oder gereizte Rüge. Auch der scheinbar unschuldigen Neckerei hat sich der Lehrer zu enthalten; selbst unter gleichstehenden Bekannten wird das Necken nicht immer unbefangen aufgenommen, wieviel weniger von den Kindern, welche mit Recht empfinden, daß ein solcher Umgangston dem eigentlichen Erziehungszwecke widerspricht, und welche außerdem das richtige Gefühl haben, daß sie sich gegen den Lehrer nicht mit der gleichen Waffe wenn auch im Scherz wehren dürfen. Somit werden sie durch die Neckerei leicht zu unartiger Gegenrede gereizt, oder wenn sie dies nicht wagen, so bleibt häufig in ihrem Gemüte ein Stachel zurück, welcher überhaupt auf ihr Verhältnis zu dem Lehrer störend einwirkt. Immerhin mag bei Gelegenheit dem Lehrer ein gutmütiger Scherz gestattet sein; er hat aber Sorge zu tragen und seine eigene Liebe zu dem Kinde wird ihn lehren, hierbei alles verletzende zu vermeiden.

Endlich aber ziemt es dem Lehrer, welcher Achtung und Gehorsam gegen sich fordert, daß er auch selbst die nötige Achtung vor seinen Vorgesetzten vor dem Gesetz vor den staatlichen und kirchlichen Einrichtungen und vor den Geboten Gottes ungeschminkt aber unverholen zeige. Durch die Unterordnung unter das allgemeine Gesetz, durch Gehorsam gegen Gott und die

*) Vgl. § 63.

**) Jüngere Lehrer sind leicht versucht, in einem nachlässigen oder unterlassenen Gruße eines Schülers aus den oberen Klassen eine Verletzung ihrer Amtswürde, wol gar eine absichtliche Zurücksetzung zu sehen. Statt sich durch dergleichen gekränkt zu fühlen und den Schüler zur Rede zu stellen, täten sie besser diese Ungezogenheit überhaupt nicht zu beachten oder, falls sie zu auffällig ist, dem Direktor anzuzeigen.

Obrigkeit besteht das Gefüge der menschlichen Gesellschaft, in welcher auch der Lehrer nur ein einzelnes keineswegs bevorrechtetes Glied bildet; will er also seine Schüler zum Gehorsam erziehen, so hat er auch seinerseits darzutun, daß er sich in Ehrerbietung und unverbrüchlicher Gewissenhaftigkeit vor dem Gesetze beuge. Wenn er aber in leichtsinniger Rede oder unbedachtem Tun sich über dasselbe hinwegsetzt, so giebt er, der zum Geben eines guten Beispiels vor andern berufen ist, das allerschlechteste und er hat abgesehen von dem schweren Schaden, den er sonst dem jugendlichen Gemüt zufügt, zu erwarten, daß die Schüler soweit sie können seinen Anordnungen nur dieselbe Achtung und Folgsamkeit erweisen, wie er selbst den ihn verpflichtenden Vorschriften.

Dieses sind die wesentlichsten Gesichtspunkte, welche der Lehrer in Bezug auf sich selbst beherzigen soll, und wie widerholt bemerkt werden muß, er hat mit ihrer Erwägung und mit der Selbstprüfung zu beginnen. Allein der Quell des Übels kann freilich ebensowol in den Schülern liegen; demnach sind hier auch deren Fehler, soweit sie den Grund der Zuchtlosigkeit bilden, nach ihrem Ursprunge und Heilmitteln zu untersuchen, soweit sie aber sich gegen andere Unterrichts- und Erziehungsforderungen richten, später zu erörtern. Hier kommen besonders Leichtsinn, Hang zur Zerstreuung und zur Plauderei, Anmaßung und falsches Selbstgefühl, Trotz und Frechheit in Betracht. Dem Leichtsinn, welcher unabsichtlich gegen die Zucht fehlt, hat der Lehrer durch wachsame Warung des Gesetzes, durch ernste Rüge der Übertretung und wo diese nicht ausreicht durch Strafen zu begegnen, deren Nachwirkung sich bis zur Heilung des Fehlers fortsetzen muß. Im ganzen äußern sich die Verfehlungen des Leichtsinnes nur in dem Verhalten des einzelnen Schülers ohne gerade einen allgemeinen Nachteil für die Klassenzucht herbeizuführen; ihnen ist deshalb auch leichter wenigstens insoweit abzuhelfen, daß sie keinen ansteckenden Einfluß ausüben. Anders ist es mit dem der Jugend so natürlichen Hange zur Plauderei, welcher stets mehrere Schüler in Anspruch nimmt und leicht eine allgemeine Unruhe herbeiführt. Trotz ihres anscheinend unschuldigen Charakters hat der Lehrer dieser Unsitte mit allem Ernst und zwar in ihren ersten Anfängen entgegenzutreten, da sie einmal eingewurzelt sich schwer beseitigen läßt. Verbot Rüge und Strafe bringen hier aber wenig Frucht, obwol z. B. die Anweisung eines besonderen Platzes für die allzu schwatzhaften und unruhigen Schüler ein sehr wirksames und in vielen Fällen unerläßliches Mittel ist; vielmehr hat der Lehrer durch den Unterricht selbst diesem Übel zuvorzukommen und den zerstreuten Schüler auf die eigentliche Aufgabe zurückzulenken. Dies geschieht durch Erweckung der Aufmerksamkeit, welche in der allgemeinen

Unterrichtskunde noch näher betrachtet werden wird; hier mag nur bemerkt werden, daß anregende sachliche Fragen, welche gerade an die plauderhaften gerichtet werden, das Verlangen einer bestimmten Leistung von ihnen z. B. das Übersetzen einer Stelle, endlich die Forderung, daß das Auge des Schülers soweit irgend möglich immer auf den Lehrer gerichtet sein müsse, die Plauderei augenblicklich hemmen und einer allgemeinen Unordnung um so wirksamer vorbeugen, je mehr hierdurch Schüler und Lehrer zu gemeinsamer Tätigkeit vereint und der letztere als Leiter dieser Tätigkeit zum beherrschenden Mittelpunkte der Klasse gemacht wird. Hierzu ist allerdings nötig, daß der Lehrer sich auch äußerlich als diesen Mittelpunkt kenntlich macht, daß er sich nicht mit einem oder wenigen Schülern unter Vernachlässigung der übrigen beschäftigt und daß er seinen Standpunkt in der Klasse angemessen wählt, um alle zu sehen und von allen gesehen zu werden. Anmaßung und falsches Ehrgefühl, welche sich z. B. bei erhaltenem Tadel in unpassenden Worten oder Geberden kund tun, werden am besten durch eine kurze aber treffende Aufklärung über das vorliegende Vergehen, über den Zweck des Tadels oder über das richtige Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler niedergehalten; nötigenfalls mag der Lehrer, wenn auch nur ausnahmsweise und mit Vorsicht, den Schüler vor der Klasse dadurch beschämen, daß er ihn auf seine geringfügigen Leistungen überhaupt hinweist und somit zu einer richtigen Selbstschätzung zurückführt. Trotz und Frechheit hat der Lehrer sofort durch entschiedene Strenge und erforderlichenfalls durch das Einsetzen seiner ganzen Persönlichkeit zu brechen; körperliche Strafe, Hinausweisen aus der Klasse, bei erwachseneren Schülern vielleicht auch ein verachtungsvolles Wort und der Vorbehalt der späteren Bestrafung werden ihre Wirkung nicht verfehlen. Welcher Art diese nachher durch den betroffenen Lehrer, durch den Direktor oder durch Konferenzbeschluß zu verhängende Strafe sein soll, hängt von dem besonderen Fall und von dem nachherigen Verhalten des strafwürdigen Schülers ab; bei fortdauerndem Trotz oder bei ausgebildeter Frechheit bleibt nichts übrig als ihn aus der Anstalt zu verweisen, ein Mittel von welchem selten aber angezeigten Falls unnachsichtig und ohne Zögern Gebrauch gemacht werden muß. Denn wer den Schulordnungen dauernd und bewuſt den Gehorsam versagt, der stellt sich hiermit selbst außerhalb der Schulgemeinschaft und der Spruch, welcher ihn auch äußerlich aus derselben entfernt, bildet nur den gesetzlichen Ausdruck für das tatsächlich schon vorhandene Verhältnis. Findet hierbei der Schüler, wie leider öfter vorkommt, die Unterstützung unverständiger oder schwacher Eltern, welche den Ernst der Schulforderungen nicht einsehen wollen oder die vermeintliche Ehre ihres Sohnes höher

achten als die Ehre des Lehrers und der Anstalt oder sonst unhaltbare Gegenforderungen erheben, so darf die Schule um ihrer selbst und um des Seelenheils der übrigen ihr ans Herz gelegten Schüler willen von der getroffenen Maßregel um so weniger abstehen; und häufig genug ist dies auch das einzige Mittel um ein verzogenes Bürschchen noch rechtzeitig zu retten und ihm für alle Folgezeit den Ernst des Gesetzes zu Gemüte zu führen.

Die Frage ist endlich, wie eingewurzelten Unordnungen von weiterem Umfange, größeren Störungen der Zucht und offenbaren Auflehnungen begegnet werden soll. Den ersteren mit unnachsichtiger Strenge und einer das Übel bis in seine letzten Verzweigungen und Schlupfwinkel verfolgenden Aufmerksamkeit, zumal wenn widerum das Haus einen Teil der Schuld tragen sollte. Dies ist namentlich der Fall bei gewohnheitsmäßiger Unpünktlichkeit im Abliefern der Arbeit, bei häufigen Verspätungen im Schulbesuch und bei ungerechtfertigten Schulversäumnissen. Das Kind soll erzogen werden; für diesen Zweck nimmt der Vater die Hilfe der Schule in Anspruch und wenn er törichter Weise meint, daß es sich blos um das Unterrichten und die Förderung in den Wissenschaften handle, so ist ihm darzutun, daß selbst dieses ohne die sittliche Erziehung nicht zu erreichen, daß aber auch alles Wissen ohne Herzensgüte und Gewissenhaftigkeit eitel sei, daß endlich wie jedes Geschäft so auch die Erziehung zweckmäßig nur durch diejenigen geleitet und bestimmt werden könne, welche hierfür berufsmäßig ausgebildet sind. Es sieht freilich unschuldig und überdies recht gefühlvoll aus, wenn der Sohn zur Feier eines Familienfestes aus der Schule zurückbehalten werden soll; allein das Gefühl ist noch nicht die Pflicht und macht noch nicht den Charakter und überdies wird das Kind den übrigen Teil des Festtages mit um so größerer Befriedigung begehen, je mehr es sich dieser Feier durch treue Pflichterfüllung würdig und fähig gemacht hat. Gemeinschaftliche Auflehnungen mehrerer Schüler oder ganzer Klassen weisen auf tiefer liegende Schäden hin und sind mit der grösten Umsicht, zugleich aber auch mit durchgreifender Entschiedenheit zu behandeln. Sie können Folge einer augenblicklichen Aufregung oder der vorhergegangenen Verabredung der Schüler sein; in beiden Fällen trägt in der Regel der betroffene Lehrer die Schuld, falls nicht etwa eine Lockerung der allgemeinen Schulzucht und eine schwache Leitung der Anstalt zu Grunde liegt, welche das Einschreiten der Aufsichtsbehörde nötig macht. Hat nun der Lehrer durch eine unbedachte Äußerung oder eine rasche Handlung das berechtigte Gefühl der Schüler für Ehre oder Gerechtigkeit verletzt und hierdurch die Auflehnung derselben hervorgerufen, so mag er zwar in rascher Sammlung und

Selbstbezwingung versuchen, durch ein aufklärendes oder begütigendes Wort die augenblickliche Aufregung zu beschwichtigen, falls das sonst pflichtmäßige Verhalten der Klasse dazu angetan ist; allein auch in diesem Falle darf es an der Bestrafung der Schüler nicht fehlen. Dieselbe darf indes nicht hastig verhängt werden, sondern wird besser verschoben und durch den Direktor vollzogen, letzteres nicht nur wegen seiner ausgedehnteren Amtsgewalt, sondern auch weil er in den Augen der Schüler unbeteiligt erscheint. Denn mag immer der Lehrer sich vergangen haben, so müssen die Schüler doch inne werden, daß sie ihrem Vorgesetzten unter allen Umständen Achtung und Gehorsam schulden und daß ihnen irgend welche Selbsthilfe in keinem Falle zusteht; ihnen ist also eindringlich zu machen, daß, wie sehr sie sich auch verletzt fühlen mögen, sie den Weg der bescheidenen Vorstellung oder der geordneten Beschwerde nie hätten verlassen dürfen. Ist aber die Auflehnung Folge einer vorgängigen Verabredung, so tut eine eingehende Untersuchung Not; es ist aber dringend geboten, dieselbe nicht sofort anzustellen, sondern bis zum Schluß des Unterrichts zu verschieben und dann den Beistand des Direktors in Anspruch zu nehmen, welcher ohnehin von allen derartigen Vorfällen in Kenntnis gesetzt werden muß. Denn die Schulstunden gehören zunächst dem Unterricht an und dürfen nicht zu weitläufigen Untersuchungen verwendet werden;*) überdies dient es offenbar zur Beruhigung des Lehrers und der Schüler wie zur Erweckung der Reue und Besorgnis bei den letzteren, wenn zwischen dem Vergehen und der Untersuchung einige Zeit verstreicht und der Lehrer sich dieselbe mit wenigen Worten vorbehält. Auch pflegt die in solchem Verhalten sich kund gebende Sicherheit des Lehrers ihre Wirkung nicht zu verfehlen, und eine nachträgliche Verabredung der schuldigen hält doch vor der überlegenen Umsicht des untersuchenden Lehrers nicht Stand. Während der Auflehnung und zur augenblicklichen Bezwingung derselben hat aber der Lehrer mit aller Kraft nach Selbstbeherrschung zu ringen, um in möglichster Sammlung und Geistesgegenwart die richtigen Maßregeln zu treffen oder wenigstens den Tatbestand genau beobachten und feststellen zu können. Kann er sich diese Selbstbeherrschung nicht sicher zutrauen, ist er zum Zorn oder andererseits zur Schwäche geneigt, so tut er am besten, eine kurze Zeit zu schweigen und während dem aufmerksam zu beobachten; er gewinnt so die verlorene Ruhe zurück und die Fassung wie das Auge des Lehrers verfehlt auch selten ihre beruhigende Einwirkung auf das Verhalten der Klasse. Mit einem Witz oder einer humoristischen Bemerkung aber den

*) A. v. Wilhelm praktische Pädagogik der Mittelsch. S. 6.

Vorfall abzutun, wie dies auch wol vorkommt und sich unter Umständen sogar bis zu einem gewissen Grade wirksam erweist, ist unzulässig und widerspricht dem sittlichen Ernst der Schulzucht. Unter allen Umständen hat der Lehrer zwei Grundsätze festzuhalten. Erstens darf er während der Auflehnung oder des Tumults nie das Klassenzimmer verlassen; vielmehr ist unbedingt nötig, daß sich unter seinen Augen wenigstens eine vorläufige Ordnung widerherstelle. Dieses fordert die Selbstachtung und die Achtung der beleidigten Zucht; anderenfalls hätten ja die Schüler das nächste Ziel ihres Ungehorsams erreicht. Zweitens hat der Lehrer, falls es ihm gelingt die hauptschuldigen zu bemerken, gerade diese und womöglich den frechsten und größesten unter ihnen anzugreifen, sei es daß er ihn hervorruft oder aus der Klasse entfernt; dies gebietet nicht nur die Gerechtigkeit, sondern es wird auch der hierin liegende Mut die übrigen minderschuldigen und häufig von den Anstiftern nur eingeschüchterten Schüler zur Unterwürfigkeit und Ruhe zurückführen.

Wie später die Untersuchung geführt werden soll, hängt von der Natur des Falles, von dem größeren oder geringeren Trotz, der Aufrichtigkeit oder der Verstocktheit und Lügenhaftigkeit der Schüler ab. In keinem Falle dürfen tyrannische und unedle Mittel, z. B. Aufreizung der Schüler gegen einander, Einschleichen in ihr Vertrauen und Benutzung des anvertrauten gegen ein etwa gegebenes Versprechen angewendet oder zur etwaigen Einschüchterung Strafen angedroht werden, welche schließlich doch nicht ausgeführt werden können. Bei der vorsichtig geführten Untersuchung werden sich namentlich von dem Lehrer, welcher seine Schüler in dem erforderlichen Maße kennt, die schuldigen von den unschuldigen, die Rädelsführer von den verführten leicht scheiden und hiernach die weitere Behandlung des Falls sich regeln lassen. Zuweilen ist die ganze Unruhe und die augenblickliche Verschlechterung der Klassenzucht durch einen neu eingetretenen Schüler angezettelt, welcher von dem Lehrer noch nicht genügend erkannt ist und inzwischen Zeit gefunden hat durch burschikoses Wesen oder sonst irgendwie Einfluß auf seine Mitschüler zu gewinnen. In diesem Falle wird durch die Verweisung dieses Schülers der Quell der Unordnung verstopft, wenn auch die übrigen beteiligten ihrer Strafe nicht entgehen dürfen. Die hauptschuldigen muß um der Größe des Vergehens willen strenge Bestrafung sei es gleichfalls durch Verweisung oder durch Einschließung (Karzer) treffen; doch hat der Lehrer oder der Direktor zugleich den übrigen Klassenmitgliedern die erforderliche Belehrung und Rüge zu erteilen und besonders durch Hinweisung auf das göttliche Gebot oder durch Anregung der Klassenehre das religiöse und das Ehrgefühl der Schüler wach zu rufen. Endlich ist der freilich sehr traurige

Fall denkbar, daß selbst eine anhaltend und umsichtig geführte Untersuchung bei allgemeiner Verlogenheit der Schüler oder bei der Einschüchterung des einen Teils durch den andern oder wegen eines falschen Gemeingefühls zu keinem Ergebnis führt. Tritt ein solcher Fall wirklich ein, so wird er allerdings sämmtliche Lehrer zu der ernstesten Selbstprüfung und zur genauen Erwägung aller Mittel veranlassen, durch welche die verschwundene Wahrhaftigkeit wider Boden gewinnen könne. Eine unmittelbare und gleiche Belegung der ganzen Klasse durch eine der sonst üblichen Strafen empfiehlt sich aber nur in den seltensten Fällen, weil sie einmal die geistige Ohnmacht des Lehrers erkennen läßt und andererseits der Gerechtigkeit widerstreitet, auch die möglicherweise doch wirklich unschuldigen in die Zahl der schuldigen herabdrückt und hierdurch sittlich verletzt und verschlechtert. Dagegen wird die zeitweilige Entziehung eines Rechts, welches man sonst der Klasse im Vertrauen auf ihr Verhalten eingeräumt hat, ganz am Orte sein; insbesondere haben aber sämmtliche Lehrer durch ihr gemessenes und zurückhaltendes Benehmen kund zu geben, daß die Klasse ihr Vertrauen verloren hat und einer offenen und freundlichen Behandlung nicht würdig ist, und dies Verfahren ist folgerecht einzuhalten, bis in einer oder der anderen geeigneten Weise die Wahrheit ermittelt oder die verletzte Zucht gesühnt ist.

Sofern nun aber bei der Untersuchung wie nach der sonstigen Beobachtung des Direktors sich herausstellt, daß die letzte Veranlassung des Unfugs in dem Verhalten des Lehrers liegt, so werden neben der Bestrafung der Schüler auch weitere Maßnahmen in Bezug auf jenen nicht vermieden werden können. Die Verhängung einer wirklichen Strafe über den Lehrer, welcher durch grobe Misgriffe z. B. durch die jähzornige Mishandlung eines Schülers die Auflehnung hervorgerufen hat, fällt zwar der Staatsbehörde anheim und soll hier nicht weiter in Betracht gezogen werden. Wichtiger ist für uns, daß der betreffende Lehrer durch eindringliche Belehrung oder Warnung zu einem andern Verhalten vermocht werde und daß er im Fall der Schwäche und Unsicherheit die erforderliche Unterstützung finde; an beiden darf es namentlich der Direktor der Anstalt nicht fehlen lassen und hat er bei der großen auf ihm lastenden Verantwortlichkeit seinen Rat und seine Weisungen in der unumwundensten Weise zu erteilen. Welcher Art diese Weisungen sein dürfen, muß im wesentlichen seiner Erfahrung überlassen bleiben und hängt auch viel zu sehr von den Umständen ab, um hier genau festgestellt werden zu können. Im einzelnen ist indes zu bemerken, daß junge Lehrer sogleich bei ihrem Eintritt in das Lehramt wie bei einem derartigen Vorkommnis auf das eindringlichste zu verpflichten sind, niemals

aus falscher Scham oder aus Eitelkeit zu verschweigen, wo ihnen Hindernisse der Schulzucht entgegentreten, sondern stets offen und vertrauensvoll die Hilfe ihrer Amtsgenossen und namentlich des Direktors in Anspruch zu nehmen. Für sie hat das principiis obsta seine besondere Geltung, da das einmal verscherzte Ansehen sehr schwer wider gewonnen wird; auch liegt für sie gar kein Grund vor sich des anfänglichen Mislingens zu schämen. Denn die Kunst der Erziehung ist zu schwierig und zu inhaltsreich, um sogleich von einem Anfänger mit Sicherheit gehandhabt zu werden und überdies bietet sich für den jungen Lehrer leider so wenig Gelegenheit durch die Beobachtung von Fachgenossen seine Erfahrung zu bereichern, daß er um so mehr auf den offenen Rat älterer Lehrer angewiesen ist. Hat aber der Mangel an Zucht oder die zeitweilige Störung derselben ihren schließlichen Grund in tadelnswerten Neigungen der Lehrer z. B. zum Jähzorn, zum Mistrauen und Argwohn, in ihrer Empfindlichkeit oder umgekehrt in ihrer Herzenshärte und dem Mangel an Liebe zur Jugend, so muß der Direktor auch unaufgefordert aber unverholen und entschieden zur Abstellung dieser Fehler auffordern und er kann dies um so sicherer, als sich die genannten und ähnliche Eigenschaften in dem längeren Amtsverkehr doch nie verbergen. Gelingt es freilich dem bejahrten Lehrer nicht mehr sich solcher Mängel zu entschlagen oder ist er nicht mehr im Besitz der vollen geistigen Kraft und Beweglichkeit, um die Klassen allseitig zu überwachen und in Zucht zu halten, so bleibt nichts übrig, als diesen Sachverhalt der Behörde offen darzulegen und mittels ihrer Einwirkung ein Verhältnis zu lösen, welches für die Schule keine Frucht mehr verspricht und überdies auch für den betroffenen Lehrer eine Quelle bitteren und täglichen Kummers bildet.

§ 49.

Neben solcher unmittelbar gegen den Lehrer gerichteten Unbotmäßigkeit verdienen noch zwei andere Ausschreitungen wegen ihres verderblichen Einflusses und die eine wenigstens auch wegen ihrer weiten Verbreitung genaue Beachtung: der sogenannte Pennalismus und das vorzeitige studentische Treiben der erwachsenen Schüler. Beide Übel sind insofern unter einander verwandt, als sie Ausartungen des Gemeinsinns darstellen und Roheit der Manieren, zum Teil auch des sittlichen Gefühls verraten; sie werden deshalb im ganzen auch durch dieselben Mittel, eine richtige Leitung des Gemeingefühls und Veredelung der Sitte bekämpft werden müssen. Der Pennalismus, unter welchem die tyrannische Be-

handlung der jüngeren Schüler durch die älteren, die Forderung unangemessener Dienstleistungen von den ersteren und ihre Unterordnung unter bestimmte zum Teil bedenkliche Gebräuche verstanden wird,*) war früher viel ausgebreiteter und trug viel rohere Formen, wovon uns namentlich die Geschichte unserer Alumnate, aber freilich auch anderer Anstalten zu berichten weiß. Wie sehr durch denselben geistig oder körperlich zarte Kinder verunstaltet und verschüchtert werden können und welche Gefahr in ihm liegt, daß schwere sittliche Verirrungen, der Geist des Ungehorsams und der Lüge, der ständige Betrug und andere ebenso verdammliche Gewohnheiten gehegt und von einer Altersschicht der Schüler zur andern fortgepflanzt werden, bedarf keiner weiteren Erörterung. Indes ist schon zugegeben, daß im allgemeinen dieses Übel auf den deutschen Schulen sehr im Abnehmen begriffen ist, wenngleich die Versuchung zu demselben besonders in den Alumnaten immer noch nahe genug ist. Da der Sitz desselben in dem Benehmen und der Gesinnung der älteren Schüler liegt, so hat sich vorkommenden Falls der Lehrer an diese besonders zu richten. Er darf es zwar an kräftigem Schutz des mishandelten oder verführten jüngern Zöglings durchaus nicht fehlen lassen und wird zu diesem Behufe den Spuren solcher bösen Einwirkung, wo ihm dieselben entgegentreten, aufmerksam nachgehen müssen. Da aber das Ansehen und das Wort des älteren Mitschülers eine eigentümliche Gewalt über seinen jüngeren Genossen hat, da dieser zum Teil sich über das augenblickliche Misbehagen mit der Erwartung tröstet, daß auch ihm später eine ähnliche Einwirkung beschieden sei, und da endlich selbst der aufmerksamste Lehrer nicht alle Mishandlungen entdecken und bestrafen kann und der jüngere Schüler zum Teil aus Furcht zum Teil auch aus achtungswerter Abneigung gegen Angeberei vieles verschweigt, so muß der Lehrer sich insbesondere an das Ehrgefühl der erwachseneren wenden und ihnen die Verpflichtung zum

---

*) The evils of bullying at schools bei den Engländern genannt. Vgl. die sehr lehrreiche Vorrede zu den oben erwähnten Tom Brown's school days, besonders S. VII. (der Leipziger Ausgabe) „it fills me with grief and misery to think, what weak and nervous children go through at school, how their health and character for life are destroyed by rough and brutal treatment" u. S. 10 „a timid and nervous boy is from morning till night in a state of bodily fear. He is constantly tormented when trying to learn his lessons; — he goes to his bed in fear and trembling, worse than the reality of the rough treatment to which he is perhaps subjected." Daß die Unterordnung eines jüngeren Schülers unter einen bestimmten älteren auch sehr günstig wirken und zur sittlichen Veredelung beider und zu inniger Freundschaft führen kann, lehren uns die wohlberufenen amicitiae Portenses; vgl. Wiese Briefe über englische Erziehung I. S. 27. Es würde eben darauf ankommen die Neigung und Gewohnheit der Jugend in diese bessere Bahnen zu lenken.

guten Beispiel, zum Schutz und zur Leitung der jüngeren eindringlich machen. Es handelt sich also nicht um Erstickung eines an sich ganz natürlichen und berechtigten Gemeingefühls sondern um die richtige Leitung desselben. Auch darf man erwarten, daß, wenn die Zöglinge der obersten Klasse namentlich der Prima ein männliches und klares Gefühl für ihre eigene Ehre und für die Ehre der Anstalt besitzen, hierdurch nicht nur zwischen ihnen und ihren jüngeren Mitschülern das richtige Verhältnis hergestellt sondern überhaupt für die Zucht der ganzen Schule eine äußerst wirksame Unterstützung gewonnen ist. Sollte desungeachtet ein Schüler seine körperliche Stärke oder sonst irgend eine Überlegenheit zum Schaden seiner jüngeren Genossen und der Anstalt geltend machen, so ist die Roheit oder Frechheit desselben gerade vor den übrigen Schülern in einer so empfindlichen und auffälligen Weise zu brechen, daß hierdurch sein bisheriges Übergewicht völlig vernichtet wird. Im übrigen tragen die gemeinschaftlichen Turnübungen viel dazu bei, in den Schülern ein lebendiges Gemeingefühl zu erzeugen und namentlich den älteren die Ehrenpflicht des Schutzes für ihre jüngeren Genossen ans Herz zu legen.

Schlimmer steht es mit dem zweiten erwähnten Übel; die Neigung schon in den letzten Schuljahren das Treiben und den Brauch des Studentenlebens vorweg zu nehmen ist sehr verbreitet und um so schwerer auszurotten, als sie mit dem Hang zur Ungebundenheit und zu allerlei Genüssen zusammenfällt und überdies durch das Beispiel und auch wol durch die gewissenlose Anleitung der kürzlich zur Universität übergegangenen Schulgenossen genährt wird. Hieraus folgt dann der Besuch des Wirtshauses, die Nachäffung des Studentenkomments, ja auch soweit es dem Auge des Lehrers entzogen werden kann, die Stiftung von Verbindungen nach dem Muster der Korps und zur würdigen Vorbereitung auf dieselben.*) Gegen alles dieses muß die Schule mit der grösten Strenge und Wachsamkeit auftreten; denn die Störungen, welche durch diese Ausartungen die wissenschaftliche und sittliche, ja die körperliche

*) Die Schrift des Direktors Pilger über das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien (Berlin 1880, Weidmann) beweist in aktenmäßiger Darstellung, welch erschreckende Ausdehnung diese Unsitte gewonnen hat, wie sie sich von den Vätern auf die Söhne vererbt, wie verödend sie auf den Geist, wie vergiftend auf das Gemüt der Jugend einwirkt und welche empörende Unterstützung sie in der umgebenden Welt der Erwachsenen findet. Der Verfasser hat durch seine gründliche unverholene und mutvolle Aufdeckung dieser sittlichen und geistigen Krankheit den warmen Dank aller Jugendfreunde, insbesondere der Lehrer, und der Jugend selbst verdient. Vgl. über die Verbreitung dieses Schadens den lehrreichen Aufsatz „Abiturientencommerce, Absolvia, Gymnasiastenverbindungen" in den Blättern für das bayr. Gymnasialschulwesen 1881 S. 291—302.

Entwickelung der Schüler erleidet, sind gewaltig und um so gefährlicher, als sie in ihren Fortsetzungen auf der Universität so manches junge Leben verwüsten, auf welches bis dahin Eltern und Lehrer mit Hoffnung und Stolz blicken durften. Wo solcher Unfug im Schwange ist, da kann er ungeachtet des Dunkels, mit welchem die Schüler teils aus Furcht teils aus Lust an dem Geheimnis ihr Treiben zu bedecken pflegen, der aufmerksamen Beobachtung der Lehrer nicht entgehen, zumal dieselben mit der inneren Entwickelung ihrer Zöglinge vertraut sein sollen; besonders haben sie ihr Augenmerk auf die Schulfeste und die leider noch vielfach üblichen Abschiedsgelage der Abiturienten zu richten. Letztere sollten gar nicht geduldet werden oder, wo sie nach Lage der Umstände sei es in größeren Städten oder wegen der Nachsicht der Eltern nicht zu vermeiden sind, nur unter Teilnahme und Überwachung eines Lehrers stattfinden, welcher ja Gelegenheit finden wird die Schüler ohne Störung ihrer erlaubten Fröhlichkeit in den gesetzlichen Schranken zu halten. Gegen den Wirtshausbesuch hat das Lehrerkollegium ungescheut die Hilfe der Ortspolizei in Anspruch zu nehmen, welche ohnehin verpflichtet ist gegen gewissenlose Wirte einzuschreiten.*) Indes hier wie bei anderen Fehlern genügen die äußeren Vorsichtsmaßregeln nicht; vielmehr kommt es darauf an, die Schüler durch sittliche Anregung und Einwirkung von dergleichen Ausschreitungen abzulenken. Dieses geschieht unmittelbar durch geeignete Vorstellungen, welche nicht nur die nachteiligen Folgen eines solchen studentischen Treibens eindringlich hervorheben, sondern namentlich auch den Schülern ans Herz legen, daß die vermeintliche Mannhaftigkeit, welche sie durch dasselbe zu bekunden glauben, gerade der Aufrichtigkeit und dem wahren Mannesmute zuwiderlaufe, der es verschmähe sein Tun aus Furcht vor der Strafe in das Dunkel zu hüllen. Mittelbar aber noch viel sicherer erreichen die Lehrer ihre Absicht durch Herstellung eines näheren und wirklich vertraulichen Verkehrs mit den erwachseneren Schülern, wofür sich ihnen in wissenschaftlichen Vereinigungen, in gemeinschaftlichen Spaziergängen, selbst in geselligem Umgange, soweit es die Umstände gestatten, vielfache Gelegenheit bietet. Denn abgesehen von der wissenschaftlichen und sittlichen Förderung, welche hieraus den Schülern erwächst, fühlen sich dieselben durch das Vertrauen der Lehrer geehrt und angezogen und sie werden, wenn letztere bei solchem Verkehr mit ihrem Vertrauen taktvoll haushalten, nicht leicht der Gefahr trotzen diesen Verkehr abgebrochen zu sehen; oder wo solches von einzelnen unbändigeren oder

---

*) Vgl. für Preußen das Erkenntnis des Obertribunals v. 4. Novbr. 1870, mitgeteilt im Centralblatt für die Unterrichtsverwaltung, 1871 S. 295.

leichtsinnigeren Naturen doch gewagt werden sollte, da werden diese sich inmitten ihrer Genossen bald vereinzelt sehen und deshalb ebenso sicher der Entdeckung und Bestrafung verfallen, als ihren etwanigen Einfluß auf ihre Umgebung einbüßen. Wenn freilich einzelne von der Würde ihres Berufs wenig beseelte Lehrer den Unterricht gelegentlich mit der Erzählung ihrer Heldentaten aus der eigenen Studentenzeit würzen, so ist es sehr natürlich, daß die Schüler die Achtung vor dem Lehrer und dem Gesetz verlieren und sich frühzeitig denselben Vergnügungen hingeben, deren Reiz noch nicht aus der Erinnerung des Lehrers entschwunden ist. In wieweit die Hausbesuche bei den auswärtigen Schülern und der Verkehr mit den Eltern der geschilderten Unsitte vorzubeugen vermögen, soll weiter unten beleuchtet werden.

§ 50.

Unter den inneren Pflichten des Schülers gegen die Lehrer und die Anstalt behauptet wie schon bemerkt die Wahrhaftigkeit den Vorrang; ihrer Befestigung und Entwickelung hat deshalb der Erzieher besondere Sorgfalt zu widmen. Denn diese Tugend ist nicht durch äußere Gewöhnung zu überliefern, sondern sie muß aus dem Kinde heraus entwickelt werden und das Wort Augustins, daß alle Natur als solche gut und daß das Böse nur Verderbung und Beraubung der Natur sei,*) findet hier vornehmlich Geltung. Demnach genügt die Wahrhaftigkeit der Rede, welche etwa mit der Vermeidung der eigentlichen Lüge gleichbedeutend wäre, hier keineswegs; sondern es handelt sich um die Wahrhaftigkeit im Denken Sprechen und Handeln, kurz um die Wahrhaftigkeit der Gesinnung und um den festen Willen und den Mut, der Gesinnung gemäß zu leben; das Kind soll also zur Aufrichtigkeit erzogen werden. Dieses ist ungeachtet der ursprünglichen Neigung der Kinder, ihren Gedanken und Gefühlen einen entsprechenden Ausdruck zu geben, nicht leicht; denn die inneren und äußeren Versuchungen zur Lüge mit ihren Abarten sind zu zahlreich, als daß nicht der schwankende jugendliche Wille einer sorgsamen und kräftigen Leitung bedürfte. Die hauptsächlichsten unter diesen Versuchungen werden sich bei der Erörterung der Lüge und ihrer Heilmittel ergeben; im allgemeinen entspringen sie aus dem Mangel an Vertrauen sei es zur eigenen Kraft oder zur Umgebung und lassen sich auf das Bestreben zurückführen, diesen Mangel irgendwie verdecken zu wollen. Ist dieses richtig, so muß das Absehen des Lehrers darauf ge-

*) Böhringer die Kirche Christi I. 3. S. 501.

richtet sein, das Kind im Vertrauen zu erhalten und zu stärken, oder mit anderen Worten er hat dem Kinde stets Wahrheit und Liebe zu beweisen und er hat dafür zu sorgen, daß auf diesen beiden Grundlagen aller sittlichen Gemeinschaft*) das Leben in der Schule durchgängig aufgebaut werde. Der Lehrer sei also zunächst im Reden und Handeln selbst streng wahrhaft und maße sich kein Wissen und keine Fertigkeit an, die er nicht besitzt und deren Mangel der scharfen Beobachtung des Kindes doch nicht entgehen würde; er verspreche nichts und drohe nichts an, was er auszuführen entweder nicht gewillt oder nicht im Stande ist, er enthalte sich jeder Übertreibung im Lob oder im Tadel, er vermeide endlich auch im Gespräche jede Abweichung von der strengen Wahrheit, deren sich das gesellige Leben so leicht und so leichtsinnig schuldig macht. Und zweitens erweise der Lehrer dem Kinde dasselbe Vertrauen, welches er von ihm zu fordern berechtigt ist, nicht ein Vertrauen, welches nur künstlich gemacht oder scheinbar angenommen wird, sondern das echte Vertrauen, welches nur auf dem Boden der gegenseitigen Liebe und Achtung wächst! Das heißt freilich: der Lehrer habe das Kind lieb und entnehme aus dieser Liebe, welche sich selbst in der Strafe nicht verleugnen darf, das Maß und die Mittel seiner Zucht! In der Kraft solcher Wahrheit und solcher Liebe, beides nur verschiedene Brechungen desselben Lichtstrahls, fühlen sich die Schüler geborgen und geläutert; auch harte Naturen werden von ihr erwärmt und überwältigt, und der Abweichungen von der Wahrheit werden bald wenige und rasch zu heilende sein.**) Außerdem hat der Lehrer überall das Gefühl für Recht und Gradheit bei seinen Zöglingen zu stärken und bei geeigneter Gelegenheit sie in wenigen Worten oder an dem vorliegenden Beispiele nachdrücklich darauf hinzuweisen, daß die Lüge nur eine andere Form der Feigheit, dieses von der Jugend selbst verabscheuten Lasters, sei und daß sie auch im Falle des Gelingens zwar vielleicht von der augenblicklichen Strafe befreie, übrigens aber den Lügner in wachsende Unfreiheit und Unruhe verstricke. Wenn aber der Lehrer erkennen läßt, daß er selbst aus Unbedacht Prahlerei oder einem schlimmeren Beweggrunde es mit der Wahrheit nicht genau nehme, wenn er seine Versprechungen nicht hält und seine Drohungen nicht wahr macht, wenn er Lob und Tadel im Übermaß austeilt, so wird er auch bei den Schülern die Achtung vor der Wahrheit abstumpfen.

---

*) Ephes. 4, 25.

**) An Erfahrungsbeweisen hierfür wird es niemandem fehlen, der das Glück gehabt hat auch nur einen guten Lehrer zu besitzen. Ein leuchtendes Muster der Art bietet das schöne Verhältnis, welches in Rugby zwischen dem Rector Arnold und seinen Schülern bestand.

Schlimmer noch ist, wenn er Strafen verhängt, die in ihrer Härte nur den Hang zur Widervergeltung oder gar eine Neigung zur Rache ahnen lassen, und wenn er überhaupt für die jugendliche Natur weder Verständnis noch Liebe zeigt; er verleitet aber geradezu zur Lüge, wenn sein Verfahren von vornherein durch ein Mistrauen bestimmt wird, welches in solcher Ausdehnung die Jugend nie verdient. Denn das Kind soll und wird sich eben nach seiner Behandlung formen; das stete Mistrauen nimmt aber der Wahrhaftigkeit ihren natürlichen Lohn, erbittert durch seine Ungerechtigkeit und reizt in dem Schüler um so mehr die Lust, den argwöhnischen Lehrer nun doch zu hintergehen. Wie sehr wird doch durch eine so lieblose aber leider nicht seltene Handlungsweise das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler vergiftet! Statt in Liebe und Vertrauen zu der Gemeinschaft des sittlichen Lebens zusammenzuwachsen betrachten sich beide als Gegner mit argwöhnischem Blick und der Schüler wird schließlich zu dem, was die Torheit des Lehrers in ihm vorausgesetzt hat.

Indes nicht in dem fehlerhaften Verhalten des Lehrers allein liegt der Anlaß zur Unwahrhaftigkeit der Schüler; eine falsche und unvorsichtige häusliche Erziehung, die unmittelbaren und mittelbaren Einwirkungen der Umgebung, die Sucht die eigenen Fehler zu verstecken und so manches andere wecken in dem Kinde den bösen Hang zur Lüge und zu ihren Abarten, der Heuchelei Augendienerei und Verstocktheit.*) Um dieser vielgestaltigen Sünde wirksam entgegen zu treten, hat der Lehrer ihre Quelle mit aufmerksamer Beobachtung und vorsichtiger psychologischer Erwägung aufzusuchen; denn mit der Bestrafung des Vergehens, zumal mit dem Verhängen einer gleichmäßigen Strafe für die verschiedenen Fälle ist weniger als nichts getan. Vielmehr soll es dem wahren Erzieher darauf ankommen, den Anlaß zu fernerer Lüge hinwegzuräumen und hierzu muß er zuvor die Art ihres Entstehens klar durchschaut haben; nach dieser Erkenntnis wird sich auch die Strafe richten müssen, welche nur dann gerecht und zugleich wirksam ist, wenn sie der Natur des Vergehens entspricht. Jene Quellen sind aber manigfach und liegen zum Teil in Gemütsvorgängen oder in Zuständen, welche sich dem oberflächlichen Blicke verbergen. Beginnen wir bei den einfachsten und unverfänglichsten Anlässen, so verirrt sich zunächst manches Kind zur Lüge aus augenblicklicher Verlegenheit und dem falsch geleiteten Triebe dieser Verlegenheit Herr zu werden. Solchen schüchternen Naturen ist

---

*) Ritter die Lüge nach ihrem Wesen und nach ihrer pädagogischen Behandlung; Leer 1863.

mit Liebe und Offenheit zu begegnen und aus ihrer Verwirrung zu helfen; eine einfache von herbem Tadel freie Zurechtweisung genügt, um das Kind auf die rechte Bahn zurückzuleiten und von einem Drucke zu befreien, dessen Fortdauer oder Misverständnis verderblich wirken müste. Lebhafte Kinder namentlich des frühesten Alters ergehen sich zuweilen in Erfindungen lediglich durch das Spiel ihrer Phantasie oder durch Mutwillen verleitet, ohne daß sie sich irgend einer bösen Absicht bewust sind. Diesen gebürt eine Beschämung, wo möglich vor der Klasse, und die ruhige Belehrung, welches Unheil derartige Unwahrheiten oft wider den Willen der Urheber anrichten. Den häufigsten Anlaß bietet für die Jugend die Furcht vor der Strafe; die Lüge ist hier also nur die Folge eines früheren Vergehens, welches durch die Lüge verdeckt oder entschuldigt werden soll. Der Lehrer hat demnach zuerst jene Verfehlung zu untersuchen und nach ihren Ursachen, sei es Trägheit Leichtsinn Pflichtvergessenheit oder Bosheit, wie nach ihrer Ausdehnung und Strafwürdigkeit festzustellen; er hat sodann darzutun, wie die erste Abweichung von der Pflicht das zweite gröbere Vergehen herbeigeführt habe und wie durch diese hinzugetretene Lüge die Strafbarkeit des Zöglings erheblich erhöht sei. Hierbei ist es sehr zweckmäßig, andere Schüler, welche das erste Vergehen z. B. Nichtlieferung einer Arbeit oder Übertretung einer Schulvorschrift zwar auch begangen, von der nachträglichen Lüge sich aber frei erhalten haben, nur mit einer gelinden Strafe, etwa einem Verweise zu belegen, den Lügner aber gerade wegen der Lüge empfindlich härter zu bestrafen. Auch läßt sich unter geeigneten Umständen dartun, daß, wenn der Schüler sich sogleich mit Offenheit an den Lehrer gewendet hätte, sei es um seine Verzeihung für begangenes Unrecht oder seine Hilfe bei einer schweren Aufgabe zu erlangen, er nicht nur straffrei ausgegangen sein sondern hierdurch sogar die Zuneigung des Lehrers im höheren Maße gewonnen haben würde. Die Lüge aus Bosheit sei es gegen den Lehrer oder gegen Mitschüler verdient nicht nur herbe und abschreckende Strafe, sondern sie verlangt auch, daß der betreffende Schüler innerlich auf das nachdrücklichste angefaßt und durch Ermahnung und Aufklärung über seinen Zustand und über die unvermeidlichen Folgen desselben wirklich erschüttert und umgewandelt werde. Die Heuchelei mit ihren Abarten läßt leider schon den gewohnheitsmäßigen berechneten und verstockten Lügner erkennen. Diesem ist, was freilich in anderer Form auch bei den früher aufgeführten Fällen nicht unterlassen werden darf, zunächst der Beweis zu führen, daß er durch seine Lügen gerade das Gegenteil seiner Absicht bewirkt und statt der Zufriedenheit sich die Verachtung des Lehrers und der Mitschüler zugezogen hat. Ist der Fall schlimmer Art, so wird die angemessenste

Strafe sein, daß der Schüler, wie er ja selbst die sittliche Gemeinschaft zwischen sich und den übrigen gestört hat, so auch äußerlich d. h. durch das Anweisen eines besonderen Platzes für die jüngeren, durch das Verweisen von der Anstalt für die älteren Schüler von den Genossen getrennt werde. Bei der Mehrzahl der Fälle sind außerdem die beteiligten wie die übrigen Schüler mit Nachdruck darauf hinzuweisen, daß die Lüge nicht nur den menschlichen Verkehr störe, sondern Sünde wider Gottes Gebot sei; denn leider wird dieselbe häufig von jung und alt als eine unschuldige Ausflucht, gleichsam als ein Hausmittel gegen mancherlei Unbequemlichkeiten betrachtet, welches die Moral und Religion gar nicht berüre.*)

Aus vorstehenden Grundsätzen ergiebt sich von selbst, daß jeder Bestrafung einer Lüge die Untersuchung und wo irgend möglich das Geständnis des Lügners oder, wenn dies bei seiner Hartnäckigkeit nicht zu erreichen sein sollte, seine Überführung vorauszugehen hat; denn die Untersuchung soll erst den Anlaß und die Größe des Übels und demzufolge auch den Grad der Strafe feststellen. Der Lehrer hat sich deshalb selbst bei dringendem Verdacht der sofortigen Verurteilung und Strafverhängung zu enthalten; ja er soll sich sorgfältig hüten, die Beschuldigung der Lüge überhaupt auszusprechen, so lange dieselbe nicht erwiesen und eine andere Erklärung zulässig ist. Denn wie schon bemerkt ist er den Schülern zunächst das Vertrauen zu ihrer Wahrhaftigkeit schuldig; nichts verletzt aber ehrliebende und sittlich gute Kinder mehr, als wenn sie unverdienter Weise der Lüge geziehen werden. Um jenes Geständnis zu erlangen, ist die Untersuchung mit aller Umsicht einzuleiten und muß möglichst bis zur Erreichung eines klaren Ergebnisses durchgeführt werden. Falls mehrere Schüler bei einer Unredlichkeit beteiligt scheinen, falls z. B. der Verdacht vorliegt, daß der eine bei seinen häuslichen Aufgaben die Hilfe eines anderen in unerlaubter Weise benutzt, wol gar dessen Arbeit abgeschrieben habe, so tut der Lehrer, welcher ja die betreffenden Schüler sonst kennen muß, in der Regel gut, sich mit seinen Fragen zunächst an den mutmaßlich minder schuldigen zu wenden, welcher nicht selbst abgeschrieben sondern nur die Benutzung seiner Arbeit gestattet hat. Nach den Antworten desselben, mögen sie nun ein ganzes oder ein halbes Geständnis enthalten oder nur eine verdächtige Unklarheit zeigen, wird der Lehrer sein weiteres Verfahren regeln und namentlich die Fragen für den zweiten Schüler einzurichten wissen. Umgekehrten Falls läuft er Gefahr, daß der schlechtere

*) Die obengenannte Schrift von Pilger deckt die Schülerverbindungen als die Brutstätte der berechnetsten und ehrlosesten Lügen auf.

Schüler nicht nur von vornherein zur Lüge seine Zuflucht nimmt sondern durch dieselbe auch den besseren verleitet die Lüge zu bekräftigen, weil dieser nunmehr glaubt seinen Mitschüler nicht im Stiche lassen zu dürfen. Überhaupt hat aber der Lehrer zuvor sich durch sorgfältige Vergleichung beider Schriftstücke die unumstößliche Gewißheit eines Betruges zu verschaffen; denn eine falsche Beschuldigung verletzt nicht nur wie gesagt die unschuldigen Schüler sondern beeinträchtigt auch, falls sie nicht erwiesen werden kann oder gar zurückgenommen werden muß, das Ansehen des Lehrers. Ist aber ungeachtet der grösten Wahrscheinlichkeit der Teuschung ein Geständnis von den hartnäckig leugnenden Schülern nicht zu erlangen, so mag der Lehrer die Untersuchung sei es mit dem Ausdruck seines Bedauerns über solches Benehmen oder mit einer Äußerung abbrechen, welche geeignet ist bei den beteiligten Schülern eine innere Beschämung und bei den übrigen eine Stärkung ihres Ehr- und Wahrheitssinnes hervorzurufen. Daß er ungeachtet seiner Überzeugung von der Tatsache des Betruges doch keinen unschuldigen bestrafen wolle, daß er es vorziehe lieber dem Anschein als der Wahrhaftigkeit der Klasse zu mistrauen, daß er bedauere durch die Hartnäckigkeit der Schüler sein Vertrauen zu ihnen erschüttert zu sehen, oder ähnliche Worte werden ihre Nachwirkung nicht verfehlen. Eine selbstverständliche Folge ist, daß der Lehrer sowol in solchen Fällen als auch nach eingetretener Überführung den betreffenden Schülern sein Vertrauen wirklich bis zur Überzeugung von ihrer Besserung entzieht. Dieses Mistrauen darf aber nicht länger hervortreten als unumgänglich nötig ist, und auf untergeordnete und einmalige Vergehen gegen die Wahrheit soll der Lehrer nicht wider zurückkommen, um nicht den wirklich gebesserten oder sonst wahrheitsliebenden Schüler durch die Erinnerung an die abgemachte und überwundene Schuld zurückzustoßen und in seinem sittlichen Gange irre zu machen. Überhaupt ist dem Lehrer sorgliche Vorsicht bei solchen Schülern zu empfehlen, welche sonst gut und ehrliebend sind und sich nur vorübergehend gegen die Wahrheit verfehlt haben; er darf ihnen sein ernstes Misfallen nicht vorenthalten, aber er hüte sich vor herbem Tadel, welcher sie durch Übertreibung ihrer inneren Schuld nachteilig erschüttern könnte. Der Fehlende soll zu heilsamer Reue, nicht zu krankhaftem Schuldbewustsein und zur Selbstverachtung geleitet werden.

Eine nicht leicht zu entscheidende Frage ist, in wieweit der Lehrer von seinen Schülern freiwillige und aufrichtige Kundgebungen selbst über solche sittliche Misstände fordern darf, welche bis dahin seinem Auge entgangen und deshalb auch noch nicht zur Untersuchung gestellt waren. Einer voreiligen Angeberei, welche leicht eine liebedienerische Heuchelei vor dem Lehrer oder Misgunst gegen die Mitschüler zum Hintergrunde

hat, darf der Lehrer nie das Wort reden, hat dieselbe sogar, namentlich wenn die Angabe sich als unbedeutend übertrieben oder falsch erweisen sollte, mit Verachtung nötigenfalls mit empfindlicher Strafe zurückzuweisen. Derartige Vorkommnisse werden indes sehr vereinzelt bleiben. Denn eine solche Angeberei, Fuchsschwänzerei oder welchen Namen sie sonst in dem Jargon der Schule führt, ist unter den Schülern selbst zu verhaßt und verachtet, als daß sie sich als eine schädliche Gewohnheit festsetzen könnte. Anders steht aber die Sache bei wirklichen und weiter verbreiteten Schäden, welche der sittlichen Entwickelung des Schullebens Gefahr drohen. Fühlt sich in solchen Fällen ein gewissenhafter und pflichttreuer Schüler zu freiwilliger Mitteilung an den Lehrer gedrungen so kann sich dieser zunächst einer eingehenden Untersuchung nicht entziehen; er hat dieselbe aber mit möglichster Schonung für jenen Schüler anzustellen und erforderlichenfalls denselben durch Belobung seiner Teilnahme für die Ehre der Klasse oder sonst kräftig zu stützen, auch den übrigen vorzuhalten, daß sie durch ihr Verschweigen das Übel und die aus demselben erwachsende Schande vergrößert haben Häufig werden indes derartige Fälle nicht eintreten; denn bei gesund entwickeltem Ehr- und Gemeingefühl üben die besseren Schüler schon innerhalb der Klasse und ohne Beihilfe der Lehrer die erforderliche und meistens auch eine sehr kräftige Zucht, welche der Lehrer gewähren lassen mag, selbst wenn sie einmal das zulässige Maß überschreiten sollte, und andererseits dürfen wirklich verrottete Zustände der aufmerksamen Beobachtung des Lehrers nicht dauernd entgehen.

Endlich wird der Lehrer zur Verhütung oder Heilung der Lüge häufig die Mitwirkung des Hauses in Anspruch nehmen müssen, sei es daß er den gewissenhaften und redlichen Vater von der Unwahrhaftigkeit seines Sohnes überzeugt und zur Unterstützung durch strenge häusliche Zucht und Aufmerksamkeit auffordert, sei es daß er gegen unbedachte oder gar leichtfertige Äußerungen zu warnen hat, durch welche die Eltern selbst ihre Kinder zur Unwahrheit verleiten. In beiden Fällen soll der Lehrer mit Schonung des häuslichen Ansehens und unter Warung des geselligen Anstandes, aber in der Sache selbst gerade und unumwunden vorgehen, so manigfache und peinliche Schwierigkeiten sich ihm auch entgegenstellen mögen. Denn selbst der gewissenhafte und strenge Vater ist nicht immer leicht zu überzeugen, daß sein Sohn wirklich gelogen habe; es ist ja auch möglich, daß letzterer inmitten der Schule und durch das böse Beispiel verleitet für zulässig hält, was er sich gegen seine Eltern nicht gestatten würde. Ist aber der Vater von gutem Willen und von Vertrauen zu dem Lehrer beseelt, was doch als das richtige Verhältnis vorausgesetzt werden muß, so wird er sich schließlich überzeugen lassen und in dem

Verfahren des Lehrers die Fürsorge für seine Kinder ehren. Schlimmer und peinlicher ist freilich die Lage, wenn die Eltern selbst der Beteiligung an der begangenen Unwahrheit anzuklagen sind, und doch ist dieser Fall leider häufig genug. Eine ungerechtfertigte Schulversäumnis, die Verspätung beim Schulbesuch oder die Vernachlässigung der häuslichen Arbeiten mit angeblichem Unwolsein oder einer sonst ersonnenen häuslichen Störung zu entschuldigen, nur um das Kind der Strafe zu entziehen, dazu lassen sich manche Eltern leicht herbei. Ja sie legen überdies wol noch den Kindern die lügnerische Entschuldigung in den Mund ohne zu bedenken, daß sie dieselben hierdurch überhaupt zur Lügenhaftigkeit verleiten, daß sie sich in deren Augen selbst erniedrigen, und daß die gefürchtete Strafe ja gar nicht eine willkürliche Anordnung, welche auch ohne Schaden fortfallen könne, sondern nur die selbstverständliche aber von der Liebe des Lehrers geregelte Folge des Vergehens sei. Mit Gemessenheit, wie sie dem Bildungsstande der Eltern gebüren mag, aber in der Sache unverholen hat der Lehrer solche Eltern auf die bösen Folgen ihres unbedachten Benehmens hinzuweisen; er hat ihnen nötigenfalls die Mitschuld vorzuhalten, welche sie an der sittlichen Verschlechterung ihrer Kinder und an deren doch unvermeidlicher und gerade jetzt erst recht zu verhängender Bestrafung tragen; er hat mit allem Nachdruck geltend zu machen, daß die Schule wegen der allgemeinen Zucht und um des Seelenheils der übrigen Kinder willen verpflichtet sei solche Zöglinge von sich zu weisen, deren Unwahrhaftigkeit bei den Eltern keine Rüge sondern gar eine Stütze finde. Indes wird der Lehrer zu so ernsten Vorstellungen selten zu schreiten haben, da die betreffenden Eltern vielleicht in dem einzelnen Falle ihre Mitschuld zu bemänteln aber schwerlich zu rechtfertigen unternehmen und jedenfalls im Gefühle ihrer Beschämung sich vor Wiederholungen hüten werden. Sollte dies aber dennoch der Fall sein, so bleibt nichts übrig, als den betreffenden Schüler seiner Familie zurückzugeben, welche mit der Schule nicht die Arbeit teilen will und deshalb die Verantwortung auch allein tragen mag.

§ 51.

Der **Fleiß** der Schüler für den Unterricht findet seine Ergänzung an ihrer Aufmerksamkeit während desselben; da die letztere nun fast gänzlich von dem Verhalten des Lehrers abhängt*), so würde schon hieraus erhellen, daß er zu einem großen Teile auch für den Fleiß seiner Zöglinge

*) Vgl. unten § 94.

verantwortlich ist. Indes er ist denselben auch unmittelbar zu fördern so befähigt wie verpflichtet; es versteht sich wol nach unserer bisherigen Betrachtungsweise, daß diese Förderung nicht etwa auf seinen Befehl und auf die Strafandrohung für die Faulheit beschränkt bleiben sondern durch seine hingebende Mitwirkung herbeigeführt werden soll. Dieses gilt nicht nur von demjenigen Fleiße, welcher für die Erledigung der unmittelbaren Schulaufgaben in Anspruch genommen wird, sondern auch von der entwickelteren und freieren Form desselben, welche auf den oberen Klassenstufen in der Privattätigkeit der Schüler zu Tage tritt. Die Beförderungsmittel dieser letzteren werden in der Unterrichtskunde näher erwogen werden; hier handelt es sich um jene erste Art des Fleißes, zumal mit derselben auch für höhere und freiere Anstrengungen die erforderliche Kraft und Grundlage gewonnen wird. Die nächste Pflicht des Lehrers ist nun, daß er seine Forderungen strenge nach dem Maße der jugendlichen Kraft einrichte; eine übermäßige Anspannung derselben führt nicht nur sei es sofort oder auf einer späteren Stufe mit Notwendigkeit eine geistige Erschlaffung des Zöglings herbei, sondern erfüllt denselben in dem Gefühle seines Unvermögens auch mit Unlust und Abneigung, so daß hierdurch dem Fleiße die wesentlichste Triebfeder nämlich die Freude des Schülers an der Arbeit entzogen wird. So selbstverständlich diese Pflicht ist, so manigfach wird sie und zwar aus entgegengesetzten Beweggründen verletzt. Denn die einen unter den Lehrern glauben durch die starke Beanspruchung des häuslichen Schülerfleißes ihre eigene Mühe zu erleichtern und beschränken sich dann während der Schulstunden wesentlich auf eine mehr oder minder strenge Beaufsichtigung und Beurteilung der häuslichen Arbeiten; für diese bildet das Aufgeben und Abfragen den wesentlichen Bestandteil des Unterrichts. Dieses Verfahren ist abgesehen von seiner Unzweckmäßigkeit geradezu verwerflich und verrät überdies ein geringes Verständnis des Lehrers für seine eigentliche Aufgabe, nämlich die allmähliche und allseitige Entwickelung und Durchbildung des jugendlichen Geistes, welche ohne seine helfende und überall eingreifende Mitwirkung nicht erfolgen kann. Andere schönen Eifers voll glauben durch die gesteigerte Anspannung der jugendlichen Kraft den Schüler möglichst rasch fördern und in Besitz eines reichen Bildungsstoffs setzen zu können. Dies ist aber ein doppelter Irrtum; denn die Jugend hat nur ein bestimmtes Leistungsvermögen, über welches hinaus ihre Kraft notwendig versagt, und der Geist bildet sich nicht an dem, was er äußerlich und eilig zusammengerafft sondern was er klar durchdrungen und sicher bewältigt hat. Überdies wird der Lehrer durch ein solches Verfahren leicht verleitet, das Maß seiner Aufgabe und sein Urteil nicht nach dem geistigen

Durchschnitt der Klasse sondern nach den befähigtsten Schülern einzurichten, unter denen immer einige von löblichem Streben oder von Ehrgeiz getrieben den Forderungen des Lehrers annähernd genügen werden. So spaltet sich dann die Klasse bald in zwei Abteilungen, in solche, welche wenigstens zeitweilig in der verlangten Weise fortschreiten, und in die anderen, welche notwendig zurückbleiben und mit der Möglichkeit des Folgens auch die Lust zum Arbeiten verlieren; oder auf unsere vorliegende Betrachtung angewendet, der Lehrer schafft sich selbst die beiden Abteilungen der fleißigen und der unfleißigen Schüler, während er doch das Streben aller beleben und angemessen fördern sollte. Schon an diesem Orte und aus dem eben gesagten erhellt übrigens, daß unter den verschiedenen Lehrern der Anstalt ein allseitiges durch die Einwirkung des Direktors und der Klassenordinarien vermitteltes Einverständnis über die Arbeitsfähigkeit der Schüler und über das Maß der einzelnen Aufgaben herrschen müsse; anderenfalls ist der Übelstand unvermeidlich, daß die Forderungen der verschiedenen Unterrichtsfächer einander beeinträchtigen und in ihrer Summe den zulässigen Grad überschreiten.*)

Unter Einhaltung dieser Vorbedingung hat der Lehrer ferner selbsttätig den Fleiß der Schüler zu beleben und zu stärken; zu diesem Behufe hat er im wesentlichen vier Gesichtspunkte zu beobachten. Zuerst hat er durch die Form seines Unterrichts die sachliche Teilnahme der Schüler und hiermit die Lust derselben an dem Unterrichtsgegenstande zu wecken. Dies geschieht nicht etwa durch einen fälschlich so genannten interessanten und geistreichen Unterricht; der Reiz, welcher durch die Anwendung äußerlich anlockender Unterrichtsmittel hervorgebracht wird, bestehe er nun in der Einstreuung von Erzählungen und humoristischen Bemerkungen auf den unteren oder in der Herbeiziehung entfernterer Vergleiche und Gesichtspunkte auf den oberen Klassenstufen oder in ähnlichem Ausputz, regt allerdings augenblicklich an, allein er verfliegt ebenso rasch und hinterläßt in den Schülern das richtige Gefühl, daß mit dergleichen Außenwerk für ihre wahre Bildung und für die eigentliche Unterrichtsaufgabe nichts getan sei. Vielmehr handelt es sich darum, der Gediegenheit des Unterrichts auch die Faßlichkeit hinzuzufügen: im wesentlichen kommt es also auf Anschaulichkeit, leichtes Verständnis, klaren Zusammenhang und sicheres Fortschreiten des Unterrichts an, wodurch die Teilnahme der Schüler dauernd gefesselt wird. Zweitens hat der Lehrer den Schülern bei ihren Arbeiten förderlichst zu Hilfe zu kommen. Es genügt

*) Über die Ursachen und den Grad der sogenannten Überbürdung vgl. unten § 92 und meine Verfassung der h. Schulen § 6 u. 7.

also nicht und wäre vielmehr verkehrt, ihnen eine häusliche Aufgabe zu stellen, ohne sie zugleich über ihre beste und angemessenste Lösung zu unterrichten, ohne ihnen zuvor die in derselben liegenden Schwierigkeiten bemerkbar und verständlich zu machen und ohne sie, was ohne viele Worte rein durch die Sache und den Unterricht selbst geschehen muß, auf den Nutzen hinzuweisen, welchen sie aus dieser Arbeit für ihren allgemeinen Fortschritt in dem betreffenden Fache ziehen. Die grammatische Aufgabe ist also nicht nur vorher in der Klasse durchzunehmen und mit richtiger Betonung bis zum fließenden Lesen zu bringen, sondern der Schüler muß auch aus dem bisherigen Unterrichtsgange die Überzeugung oder doch das unbewuste Gefühl erhalten, daß die zu erlernende Regel in notwendigem Zusammenhange mit dem Übersetzungsstoff und den sonstigen schriftlichen Übungen stehe. Kein Aufsatzthema sollte, allenfalls mit wenigen Ausnahmen in der Prima, gestellt werden, ohne daß der Lehrer mit den Schülern die Ordnung des Inhalts erörtert und feststellt. Anleitende Bemerkungen haben die mathematischen Aufgaben zu begleiten, welche sonst leicht eine unmäßige Zeit kosten und den Fleiß der Schüler erschöpfen ohne ihn zu befriedigen. Vor allem aber soll der Lehrer, was immer noch zu wenig geschieht, bei den Übersetzungen aus fremden Sprachen die sogenannten Präparationen anfangs mit den Schülern in der Klasse anstellen und sie hierbei über seltenere Formen, verwickelte Satzbildungen Wortableitungen und dergleichen unterrichten. Hierdurch erspart der Lehrer nicht nur den Schülern sondern auch sich selbst viele unnötige Arbeit und vielen überflüssigen und im Grunde unverdienten Tadel. Wer immer während seiner eigenen Schulzeit oder in seinem Lehrerleben die Erfahrung gemacht hat, wie ratlos der auf sich allein angewiesene Tertianer vor dem verschlungenen Satzgefüge und den grammatischen Anomalien des Ovid oder vor den abweichenden Formen Homers gestanden hat, wie die eigene Anstrengung ihm über diese Schwierigkeiten nicht hinwegzuhelfen vermag, wie er an der Lösung der Aufgabe verzweifelt und dieselbe deshalb entweder ungelöst läßt oder sich unerlaubter Hilfe bedient, der kann über die Notwendigkeit einer solchen gemeinschaftlichen Vorbereitung von Lehrer und Schüler in der Klasse selbst nicht in Zweifel sein. Und nicht nur gefördert fühlt sich der Schüler durch dieselbe, sondern er wird auch verhindert mit saurem Schweiß sich falsches einzuprägen, dessen Ausrottung dem Lehrer so viele und bei jener richtigen Behandlung doch so überflüssige Mühe verursacht. Es versteht sich freilich, daß namentlich anfangs der Lehrer sich bei solcher gemeinschaftlichen Vorbereitung nicht mit einzelnen Andeutungen begnügen darf, sondern er hat den betreffenden Abschnitt genau durchzunehmen; erst allmählich

wird er seine vorbereitende Tätigkeit einschränken und schließlich, wenn er die Klasse hinlänglich angeleitet sieht, ganz einstellen dürfen. Hierbei wie ja überhaupt in seinem Berufe hat er Geduld nötig; die zurückbleibenden und schwerer begreifenden Schüler sind nicht zu schelten sondern liebevoll zu stützen und durch Eingehen auf ihr Misverständnis zu fördern, die flatterhaften und oberflächlichen sind zu zügeln und festzuhalten, die befähigteren sind angemessen zur Unterstützung für die übrigen sei es durch die an sie gerichteten Fragen oder durch ihre unmittelbare Hilfe zu benutzen. Ist auf diese Weise das geregelte Fortschreiten der Klasse gesichert, so liegt für niemand ein Grund vor an seiner Aufgabe zu verzweifeln; vielmehr wird die häusliche Aufgabe von dem Anreiz begleitet nunmehr selbständig zu versuchen, was man bisher nur an der Hand des Lehrers geübt hat und von dessen Lösbarkeit man hinlänglich überzeugt ist. Das heißt also: der Schüler wird nicht mehr durch die Schwierigkeit der Arbeit zur Faulheit verleitet. Außerdem bringt ein solches Mitarbeiten des Lehrers den hoch zu veranschlagenden Gewinn, daß er sicher und in lebendigem Verkehr erfährt, was er der Klasse zumuten darf, wo die eigentlichen Schwierigkeiten für den Schüler liegen und wie denselben auf eine der wahren Geisteserziehung angemessene Weise begegnet werden kann. Drittens hat der Lehrer wie schon früher im allgemeinen angedeutet (§ 47), sich genau zu überzeugen, daß was er aufgegeben auch wirklich und gründlich von den Schülern gearbeitet sei. Sorgfältige Verbesserung der schriftlichen Arbeiten, Durchsicht der Präparationshefte, genaues und die ganze Klasse umfassendes Durchfragen des aufgegebenen Abschnitts, gründliche Durcharbeitung des vorliegenden Übersetzungsstoffs gewähren ihm die Gewißheit, daß jeder seine Schuldigkeit getan hat, und benehmen dem nachlässigen Schüler die Möglichkeit oder doch die Wahrscheinlichkeit unbemerkt und ungerügt durchzuschlüpfen. Endlich ist es für die oberen Klassen wol geeignet, wenn der Lehrer den Schülern die Aussicht auf weiterliegende wirklich wissenschaftliche Ziele eröffnet und ihnen mit diesem Ausblick auf die Idealität und den Umfang der Wissenschaft auch die Lust einpflanzt, solchen Zielen nachzustreben und sich für die spätere Verfolgung derselben auf der Schule geschickt zu machen. Natürlich hat er sich hierbei innerhalb der Grenzen des den Schülern möglichen Verständnisses zu halten; häufig werden dieselben aber zu lebendiger Tätigkeit befeuert, wenn ihnen der Weg gezeigt wird, auf welchem sie sich dereinst an der Förderung der Wissenschaft beteiligen können, und die Lebensbeschreibungen bedeutender Männer wissen uns genug von der Frucht solcher gelegentlicher Winke zu erzählen.

§ 52.

Wie es sonach verschiedene Mittel giebt den Fleiß der Schüler zu beleben, so sind auch die Ursachen und die Heilmethoden der Faulheit unter einander verschieden. Jene Förderungsmittel sollen nicht vereinzelt sondern stetig und zu gegenseitiger Unterstützung angewendet werden; sie werden deshalb ihre Kraft auch für die Beseitigung der Faulheit nicht versagen. Die Behandlung der letzteren hängt indes von ihrer Ursache ab, welche so viel als möglich im Einzelfalle ermittelt werden muß. Ist nun richtig, daß gar manche Schüler allmählich zur Faulheit herabsinken, weil sie ungeachtet anfänglichen guten Willens den Forderungen der Schule nicht gerecht zu werden vermochten, so hat der Lehrer zunächst zu untersuchen, ob etwa der Schüler seine Aufgabe deshalb überhaupt nicht oder doch nur mangelhaft gelöst habe, weil ihm die Fähigkeit oder das Verständnis für dieselbe abgieng. Trägt die geringe Beanlagung des Schülers, Langsamkeit der Auffassung oder der Schlußführung, Mangel an Gestaltungskraft oder dergleichen die Schuld, so darf der Lehrer die Mühe nicht scheuen, diesem Schüler, sei es in der Klasse oder, wenn dieses den übrigen Schülern zu viel Zeit rauben würde, besonders durch nochmalige Erläuterung der Aufgabe, durch Hinweis auf die zulässigen und mit dem Unterrichtszweck vereinbaren Erleichterungsmittel und überhaupt durch eine auf die Natur des Zöglings eingehende Behandlung die nötige Hilfe zu gewähren. Dasselbe Verfahren empfiehlt sich für den zweiten Fall, daß die Aufgabe von einem Teile der Klasse nicht klar aufgefaßt ist, nur daß hier die Nachhilfe wesentlich in die Unterrichtszeit selbst zu verlegen und auch für die übrigen Schüler durch deren angemessene Beteiligung und durch angeknüpfte Widerholung nutzbar zu machen ist. Wurzelt indes die Vernachlässigung der Aufgabe in der Trägheit oder endlich in dem Leichtsinn des Schülers, so hat zunächst der Lehrer mit Ernst auf die nachträgliche Erfüllung der Forderung zu dringen, er hat ferner den trägen durch kräftige Anregung sowol der allgemeinen geistigen Teilnahme als auch besonders des Ehrgefühls aufzuwecken, den leichtsinnigen durch strenge Überwachung zur Pflichttreue zu vermögen und beide durch häufiges Fragen und besonderes Heranziehen in der Klasse zu tätigen Genossen des Unterrichtslebens zu machen. Dieser kräftigen und stetig fortgesetzten Einwirkung des Lehrers entzieht sich nicht leicht ein Schüler, zumal wenn er immer wider die Warnehmung machen muß, daß seine Nachlässigkeit stets von dem Lehrer bemerkt und gerügt wird und statt ihn der Arbeit zu überheben dieselbe nur vermehrt. Wenn beispielsweise ein geschichtlicher oder

sprachlicher Abschnitt von einem Teile der Schüler ungenügend oder gar nicht widerholt ist, so nützt es nichts dieselben sofort zu bestrafen und hiermit die Sache ruhen zu lassen; denn der Unterrichtsschaden wird hierdurch nicht ausgeglichen und der faule oder leichtsinnige Schüler zieht eben die Strafe, auf welche er ohnehin gefaßt sein muste, der Anstrengung vor. Vielmehr ist dieselbe Aufgabe für die nächste entsprechende Unterrichtsstunde nochmals zu bestimmen und genau mit den beteiligten Schülern durchzufragen; hierbei verliert, wenn diese Fragen nur geschickt ausgewählt und bündig gestellt werden, die übrige Klasse nichts, deren Wissen vielmehr durch diese zweite Widerholung gestärkt wird. Diejenigen Schüler, welche auch dann noch nicht genügen, sind abermals mit derselben Aufgabe zu belegen und zum Ausweis über ihre Arbeit auf eine außerhalb der Schulzeit gelegene Stunde sei es in die Klasse oder in die Wohnung des Lehrers zu bestellen. Kaum ein Schüler wird es dann noch an sich fehlen lassen; warum sollte er sich auch seiner Pflicht noch ferner entziehen, da er klar genug sieht, daß ihm sein Widerstreben nichts hilft? Ob und in welchem Zeitpunkt mit diesem widerholten Aufgeben und Abfragen eine Strafe zu verbinden ist, hängt von den Umständen und dem bisherigen Verhalten des Schülers ab; jedenfalls sind dieselben möglichst selten anzuwenden und der Natur des Falls und des Zöglings anzupassen. Sie werden aber in dem Grade überflüssig werden, in welchem bei den Schülern die Überzeugung wächst, daß der Lehrer in seinen wol abgemessenen Forderungen unerbittlich sei und daß er selbst sich keiner Anstrengung entschlage, nur um den Schüler sachlich zu fördern. Diese Anstrengung muß aber dem Lehrer zugemutet und sie darf nicht mit dem Hinweis auf seine sonstigen Geschäfte oder auf die ihm notwendige Erholung abgelehnt werden; er hat ja selbst auch den grösten Gewinn von derselben, da das allmähliche Zurückbleiben eines Schülerteils und dessen Versinken in Faulheit und Nachlässigkeit seine eigene Arbeit verdoppelt und ihm endlich die Erreichung des Ziels und somit die Quelle der Befriedigung und Berufsfreudigkeit verschließt. Jedes vorzeitige Abbrechen dieser Anstrengung und das verächtliche Einreihen bestimmter Schüler unter die schlechthin faulen und nachlässigen, mit denen er sich wegen ihrer vermeintlichen Unverbesserlichkeit und aus Rücksicht auf die übrigen Schüler nicht mehr zu befassen habe, ist eine Pflichtverletzung und macht erst jene Schüler zu dem, wovor er sie doch behüten sollte. Allerdings wird der Lehrer bei der Verschiedenartigkeit der Anlage und der mitwirkenden Umstände nicht dieselbe Lösung der Schulaufgaben und dieselbe Fertigkeit von allen Schülern fordern dürfen; dies ist unerreichbar und selbst der Versuch hierzu würde einen unmäßigen Zeitaufwand

herbeiführen. Allein eine so gleichförmige Ausbildung der Klasse wird auch nicht verlangt; im allgemeinen wird aber der Lehrer wenigstens soviel Gleichmäßigkeit erreichen, daß er im Unterricht ungestört fortschreiten kann, und worauf es uns hier ankommt, die Anhäufung fauler und nachlässiger Schüler, welche so schwer auf der Klasse lasten, wird hierdurch vermieden. Es können also nicht alle Arbeiten von allen Schülern gleich gut geliefert werden; aber die Aufgabe selbst muß gelöst und die unmittelbare Forderung soweit erledigt sein, daß die ganze Klasse angemessen und ungehemmt fortschreiten kann. Somit tut auch hier eine besonders geartete Behandlung der Schüler Not, sogar hier um so mehr, als bei der Regelung und Erweckung des Fleißes die Erziehungs- und die Unterrichtszwecke stets ineinanderspielen. So hat also der Lehrer die zurückbleibenden zu fördern, die weniger befähigten leichtere Bahnen zu führen, die trägen anzustacheln, die leichtsinnigen anzuhalten; sein Ziel ist überall dasselbe, aber die Wege zu demselben sind verschieden und mit Bedacht auszuwählen.

Für die schwer anzuregenden flatterhaften und leichtsinnigen Schüler wird man schließlich auch der Strafen nicht entbehren können; dieselben sind aber wie schon bemerkt immer mit Rücksicht auf die Natur des Zöglings und auf das vorgesteckte Ziel zu wählen. Die unterschiedslose Erteilung einer tadelnden Note in dem sogenannten Klassen- oder Sittenbuche, das massenhafte Verhängen des Nachsitzens oder gar derselben Körperstrafe sind nicht nur geistlos roh und zugleich eben wegen jener Gleichförmigkeit ungerecht, sondern sie führen auch bald zur Abstumpfung und Gleichgiltigkeit, also erst recht zu der allgemeinen Faulheit, welcher man eben begegnen wollte. Strafarbeiten können allerdings zweckmäßig sein, indes wolverstanden nur in dem Sinne und dem Maße, daß der Schüler das versäumte durch dieselben nachholen, niemals aber dergestalt, daß die Arbeit selbst eine Strafe sein soll oder daß durch dieselbe die Kraft der Schüler in einem unverständigen und die übrigen Schulforderungen beeinträchtigenden Grade beansprucht wird. Bei einer solchen Wahl und weisen Abmessung der Strafen wird der Lehrer auch nicht versucht werden, dieselben zu häufen oder schlechthin zu widerholen; auch ihre Steigerung wird er nur in geringem Umfange und bis zu dem Punkte anordnen dürfen, von welchem an sich überhaupt eine andere Behandlung des Schülers empfiehlt. Schüler, welche aus irgend einem der angeführten Gründe dauernd in Faulheit versinken und hinter den Anforderungen der Klasse in weitem Abstande zurückbleiben, weil sie denselben aus Mangel an sittlicher oder an geistiger Kraft nicht zu genügen vermögen, gehören nicht mehr in die Anstalt; die für preußische Gymnasien geltende Be-

stimmung, daß Schüler, welche selbst nach Widerholung des Klassenkursus die Reife zur Versetzung nicht erlangen, als ungeeignet für den höheren Unterricht angesehen und ihren Eltern zurückgegeben werden sollen,*) ist durchaus angemessen und sollte noch strenger durchgeführt werden, als dies jetzt zuweilen geschieht.

§ 53.

Mehrfach ist in dem vorhergehenden die Anregung des **Ehrgefühls** empfohlen worden; der Lehrer hat sich aber hierbei vor der Verwechselung des Ehrgefühls und des **Ehrgeizes** sorgfältig zu hüten.**) Auf den begrifflichen Unterschied beider braucht hier kaum hingewiesen zu werden. Das Ehrgefühl des Schülers sucht die Achtung und Zufriedenheit der Lehrer und der Altersgenossen und führt mit der Selbstachtung zugleich den inneren Frieden herbei, der Ehrgeiz ringt nach Auszeichnung durch den Lehrer, verlangt die Bewunderung der Altersgenossen und schafft innere Unruhe. Das Ehrgefühl verträgt sich mit der Bescheidenheit und Nächstenliebe, der Ehrgeiz führt zum Hochmut und wie er sich schwer zur neidlosen Anerkennung anderer entschließt, so weckt er auch bei ihnen Neid und Abneigung. Das Ehrgefühl ist somit ein sittlich berechtigter Antrieb, bringt sittliche Frucht und verdient die volle Pflege des Lehrers; der Ehrgeiz ist ein gewaltiger aber verderblicher Hebel und darf von dem Lehrer nicht nur nicht angefacht sondern muß von ihm niedergehalten und durch angemessene Behandlung zum Ehrgefühl hinübergeleitet und ausgeglichen werden. **Das Ehrgefühl ist also ein sittliches Gut, der Ehrgeiz ein sittliches Übel und deshalb aus der Erziehung völlig zu verbannen.*****) Dies sollte jedem Lehrer, der doch für das sittliche Heil seiner Zöglinge verantwortlich ist, stets gegenwärtig sein und keiner sollte es unternehmen, durch Anregung des Ehrgeizes und der Sucht nach äußerer Auszeichnung Unterrichtsergebnisse hervorzurufen, welche bei allem Glanz keinen Ersatz für die Störung des ruhigen und unbefangenen Pflicht-

---

*) Minist.-Erl. v. 10. Decbr. 1828 (vgl. Rönne das Unterrichtswesen des preuß. Staates II. S. 199) durch den weiteren Erlaß vom 4. Mai 1862 auch auf die Realschulen angewendet; Wiese Verordnungen und Gesetze I. S. 143.

**) Sinnige Erwägungen über den Wert und den Unterschied beider finden sich in den „Gedanken und Erfahrungen über Ewiges und Alltägliches" (herausg. von O. Nasemann), Halle, 1878 I, 2. S. 14—18.

***) Boeckh, opusc. I, 113: „Mihi quidem, etsi multos scio aliter censere, ambitio non modo non magnum videtur virtutis momentum, sed et in republica et in litteris malum perniciosissimum esse."

gefühls, der demütigen und hingebenden Nächstenliebe und der idealen Gesinnung liefern, die sich an dem Fortschritt in der Sache und an dem stillen Beifall der Eltern, des Lehrers und des eigenen Herzens genügen läßt. Welche Wirkungen das entgegengesetzte Verfahren haben müsse, läßt sich leicht an dem Beispiel der französischen Schulen erkennen. Dort bildet die äußere Auszeichnung fast ein Ziel an sich: der Tag der öffentlichen Prüfung bringt dem fleißigen vor einer großen Zuhörerschaft öffentliche Belobung Kränze und Prämien, und die Jugend, welche sich in schamhafter Stille mit ihrem Lehrer und mit Gott erziehen soll, wird frühzeitig auf den Markt des Lebens hinausgerissen, sie wird auf den Beifall, im eigentlichen Sinne auf den Applaus einer Umgebung angewiesen, welche weder in der Lage noch geneigt ist die inneren Bedingungen einer wahrhaft heilbringenden Erziehung klar aufzufassen. Kein Wunder sodann, daß dem Kinde die Eitelkeit und die Sucht nach äußerer Auszeichnung allzufrüh eingepflanzt und zur Richtschnur auch für das fernere Leben wird; freilich auch kein Wunder, daß von dieser Sucht das strenge und bescheidene Pflichtgefühl und der innere Frieden erstickt wird und daß das gute, sofern es sich der öffentlichen Anerkennung entzieht, auch wenig geachtet und begehrt wird.*) Daß durch ein solches Verfahren die Jugend mächtig angeregt, glänzende Anlagen geweckt, einzelne Wissenschaften rasch gefördert werden können, ist zwar gewiß und wird durch die Erfahrung bestätigt. Denn jede Berufung auf die Leidenschaften der Menschen wirkt gewaltig, aber das angefachte Feuer verzehrt ohne zu erwärmen und zu erleuchten. Die halb lächerliche halb traurige Kehrseite dieses Erziehungsganges ist, daß auch der Lehrer nach dem lauten Beifall seiner Schüler geizt und daß somit ganz natürlich seine Lehrweise nicht lediglich durch die Ratschläge seines Gewissens und die selbstverleugnende Liebe zur Jugend sondern auch durch die Rücksicht auf den äußeren Erfolg bestimmt wird. Sollte nicht das einfache Wort, daß das Reich des Herrn nicht von dieser Welt ist und daß der Gewinn der ganzen Welt den Seelenschaden nicht aufzuwiegen vermag, in seiner stillen nie verlöschenden Hoheit uns vor solcher Verkehrtheit schützen? Auch die anders geartete englische Erziehung ist von ähnlichen bedenklichen Gewohnheiten nicht frei; zahlreiche Preise begleiten auf Schulen und Universitäten die Leistungen vorzüglicher Schüler und lenken deren Blick mehr als billig nach außen. Indes abgesehen von der Natur dieser Preisverteilungen, welche in der Mehrzahl einzelne Unterrichtszweige zu fördern beabsichtigen

---

*) Vgl. über diese Veräußerlichung des Schulzwecks K. Hillebrand Frankreich u. d. Franzosen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrh. 2. Aufl. (Berlin, 1874) S. 67 folg.

und meistens von hochstehenden oder um das Vaterland wolverdienten Männern gestiftet sind, wird das bedenkliche in dieser Einrichtung doch erheblich durch die Pflege gelindert, welche die englische Erziehung der Entwickelung eines strengen Pflichtgefühls zuwendet;*) auch mag jener Sitte durch die Erinnerung an die Stifter ein geschichtlicher und nationaler Wert verliehen werden, welcher für die sittliche Bildung der Schüler nicht ohne Nutzen ist.

In geradem Gegensatze zu dem eben geschilderten Verfahren hat unser Lehrer jede Anregung des Ehrgeizes zu vermeiden, er hat den ehrgeizigen Schüler nicht durch lautes Lob und durch Auszeichnung zu befeuern sondern ihm ohne lange Vorstellung aber in sachlicher und taktvoller Weise deutlich zu machen, wie niemand seine Pflicht auch nur vollständig zu erfüllen geschweige denn über dieselbe hinauszugehen vermöge, und erforderlichenfalls hat er ihn durch den Nachweis dessen, was ihm noch fehle, zu beschämen und zur Selbstbesinnung zu bringen. Er mag den Wetteifer unter den Schülern in den unteren Klassen durch den Wechsel der Rangordnung, in den oberen durch ein klares Wort des Lobes anregen, aber er hat hierbei sorgsam darauf zu achten, daß dieser Wetteifer weder zur Überhebung der fortschreitenden noch zur kränkenden Zurücksetzung der zurückbleibenden oft nur minder raschen aber nicht minder pflichttreuen Schüler führe. Sein Verfahren hat sich also immer auf dem Boden einer gleichen Achtung vor der Entwickelung aller seiner Schüler zu bewegen, er hat somit die gegenseitige Liebe und Wertschätzung unter den Schülern wach zu erhalten und seinen Maßregeln jede Schärfe einerseits jede Beimischung von Prunk andererseits zu benehmen. Auch soll er immer bedenken, daß der befähigte Schüler schon von Natur einen unverdienten Vorsprung vor den übrigen hat, welcher möglicherweise zu besseren Leistungen verpflichtet aber nicht zu einer besonderen Auszeichnung berechtigt. So soll sein Verfahren innerhalb der Schule sein; die Veranstaltungen aber, welche eine Berürung des Schülers mit der Außenwelt herbeiführen, als öffentliche Prüfungen und Redeakte, oder welche die Abgabe eines amtlichen und auch nach außen hin wirkenden Urteils fordern und vermitteln, als die Erteilung der Censuren, die Abgangsprüfungen und die Abgangszeugnisse, hat er zwar mit aller Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit aber auch zugleich mit pädagogischem Takte so einzurichten, daß sie das Pflicht- und Ehrgefühl der Schüler befriedigen,

*) Wiese Briefe I. S. 102 u. 89. Doch hat eben derselbe auf Grund späterer Beobachtung die großen Nachteile der in England üblichen Marken und Preise nachdrücklich hervorgehoben, Briefe II. S. 230 ff.

aber dem Ehrgeiz keine Nahrung bieten. Die öffentlichen Prüfungen und die Schulcensuren behalten wir einer späteren Betrachtung vor;*) hier genügt es zu sagen, daß die ersteren nicht zur Schaustellung und Auszeichnung der befähigten Schüler benutzt werden dürfen und daß die letzteren stets neben der Besonderheit des Schülers auch die überwundenen Schwierigkeiten und das allgemeine Ziel zum Maße ihres Urteils nehmen sollen. Amtliche Belobungen am Tage der öffentlichen Prüfung dürfen nie stattfinden; wo aber die stiftungsmäßige Sitte besteht, an bestimmten Tagen guten Schülern Belohnungen, am zweckmäßigsten noch Büchergeschenke zu verleihen, da hat der Lehrer Sorge zu tragen, daß diese Verleihung möglichst innerhalb der Schule vor sich gehe. Wird dieses durch die Stiftung verhindert, so hat er doch seinen begleitenden Worten den Charakter der Ermunterung zu fernerem pflichtmäßigen Verhalten zu geben und den Ton auszeichnenden Lobes für vermeintliche vorzügliche Leistungen gänzlich zu vermeiden. Die Abgangs- oder Reifeprüfungen sind aber in der Art anzustellen, daß sie nicht ein besonders zu erringendes Ziel sondern nur den natürlichen Abschluß der Schulerziehung bilden, für welchen deshalb auch ein besonderer Kraftaufwand der Schüler nicht erfordert wird. Die Lehrer müssen ohnehin wissen, ob die zur Prüfung gestellten Schüler die Reife erlangt haben und der Ausfall der Prüfung kann ihnen nichts wesentlich neues sagen. Die Prüfung soll also abgesehen von ihren amtlichen Folgen für die spätere Laufbahn der Schüler, um derentwillen sie eben nicht entbehrt werden kann, nur das Urteil der Lehrer vor der staatlichen Aufsichtsbehörde rechtfertigen, sie kann zur Aufklärung über die Reife einzelner Schüler dienen, deren Bildungsstand zweifelhaft war, und sie ist geeignet die verschiedenen Ansprüche der einzelnen Fachlehrer unter einander auszugleichen und die Leistungen der verschiedenen Anstalten unter der Einwirkung der Staatsbehörde einander möglichst zu nähern.**) Aber über die unzweifelhaft reifen oder unreifen kann sie zu keiner abweichenden Entscheidung führen und es ist eine für den ganzen Schulunterricht sehr heilsame und durch die Erfahrung bewährte Bestimmung der preußischen Schulgesetzgebung, daß jene von der mündlichen Prüfung entbunden, diese von derselben zurückgewiesen werden dürfen. Werden diese Gesichtspunkte mit sachlicher Erwägung und pädagogischer Umsicht festgehalten, so kann die Prüfung für die Darlegung

---

*) Vgl. § 82 u. 84.

**) Vgl. die preußischen Ministerial-Erlasse vom 4. Juni 1834, vom 24. Octbr. 1837, vom 12. Jan. 1856, schließlich vom 27. Mai 1882.

und Befriedigung ehrgeizigen Strebens keinen Raum bieten und ihre Gefahr für die sittliche Entwickelung der Schüler ist hierdurch bemeistert. Mit Recht bezeichnet deshalb ein Erlaß des preußischen Unterrichtsministeriums*) als den Hauptzweck der Prüfungsordnung, „daß durch die consequente Richtung der Schüler auf das wesentliche und dauernde dem unruhigen und leidenschaftlichen Streben der Eitelkeit und des Ehrgeizes ein Zügel angelegt werde.“ Dem entsprechend sind auch die Zeugnisse über die Reife der Schüler nach zurückgelegter Abgangsprüfung einzurichten; indem sie das Maß der erlangten Kenntnisse in den einzelnen Unterrichtsfächern, den Fleiß und das sittliche Verhalten genau und wahrhaft bezeichnen, haben sie sich zwar einerseits vor niederschlagendem Tadel zu hüten, welcher nur als eine zu späte Vergeltung erscheinen und Bitterkeit verraten wie erwecken könnte; aber ebenso sorgfältig sollen sie sich von übertriebenem Lobe, mit welchem gutmütige Lehrer aus Rücksicht auf das äußere Fortkommen ihrer Schüler oft allzu freigebig sind, und von dem Hinweis auf glänzende Leistungen frei erhalten, welche die hervorragenden Fähigkeiten oder die vorzügliche Ausbildung des Zöglings angeblich erwarten ließen. Aus dem gleichen Grunde hat die preußische Schulgesetzgebung mit richtiger Auffassung des Schulzweckes die früher bei den Abgangszeugnissen üblichen Grade für die Gymnasien und seit 1882 auch für die Realschulen in Wegfall gebracht und durch einfache Zeugnisse der Reife oder Nichtreife ersetzt. Denn durch diese verschiedenen Zeugnisgrade, bei denen sich ohnehin einzelne Ungerechtigkeiten und Ungleichmäßigkeiten schwer oder gar nicht vermeiden lassen, wird zunächst das unbefangene Streben der Jugend nach wissenschaftlichem Fortschritt und nach der Zufriedenheit der Lehrer durch äußere Beweggründe ersetzt und verschlechtert. Die Unterscheidung erweist sich ferner für den Zweck der Anregung als unzulänglich; denn die trägen und schlechten Schüler, auf welche es bei einer solchen Anregung besonders abgesehen sein müßte, werden sich doch mit der Erlangung der notdürftigen Reife, also mit dem untersten Zeugnisgrade begnügen. Endlich ist dieselbe in wissenschaftlichem und sittlichem Bezuge gefährlich, in jenem Betracht weil der Schüler leicht dem Verlangen nach einem in die Augen fallenden und allseitigen Wissen nachgiebt, welches der gründlichen Geistesentwickelung und der Versenkung in einzelne Wissenszweige hinderlich ist, und weil er zu einer schädlichen Überanstrengung seiner Kraft vermocht wird, in diesem weil die Verleihung des ersten Grades den ehrgeizigen Schüler zur Eitelkeit und zum Hochmut verleitet, ein niederer

*) Erlaß vom 24. Octbr. 1837 Nr. 7.

Grad aber das gewissenhafte wenn auch vorerst weniger erfolgreiche Streben des pflichttreuen herabzudrücken geeignet ist. Erfahrenen Lehrern ist wolbekannt, wie häufig derartige Empfindungen in Schülerkreisen vorkommen.

§ 54.

Alle Reizmittel des Ehrgeizes zu vermeiden, die Erziehung in der Stille der Schule und nur für die Zwecke und nach den Grundsätzen derselben zu vollziehen, die Bildung des Geistes in stetigem Hinblick auf die Ruhe und Reinheit des jugendlichen Herzens zu verfolgen, nicht jene auf Kosten der letzteren oder in unruhiger Hast fördern zu wollen, sondern beide in liebevoller und selbstgewisser Harmonie zu umfassen, — das sei die unabänderliche Richtschnur des Lehrers, das ist ein Streben nur scheinbar voll Selbstverleugnung, in Wahrheit aber von einer Idealität, welche auch die höchsten Wünsche zu befriedigen vermag und bei geduldigem Ausharren sicher den reichsten Lohn bringt. Denn mittels solchen Verfahrens wird das Verlangen des Zöglings auf die Zufriedenheit des Lehrers wie auf die Zuneigung der Mitschüler gerichtet und durch die wahre Selbstachtung geläutert und gekräftigt; so wird sein Blick von allem abgelenkt, was die Demut vor Gott und den inneren Frieden stören könnte. In solcher Leitung findet das wahre Ehrgefühl des Schülers seine beste Hut und Pflege und genährt durch das lohnende Vertrauen des Lehrers wird er fest an die Pflicht und das Gewissen gekettet, welche für jeden Menschen, also auch für die Jugend die Leitsterne des Strebens und Handelns sein sollen. In diesem Pflichtgefühl ruht die wahre Idealität, der kostbarste Schatz und das echteste Erbe des deutschen Volkes, zu dessen Hort und Mehrer vor allem gerade der Lehrer bestellt ist; und diesen Schatz hat er um so ängstlicher zu hegen, je lauter und frecher sich in unseren Tagen die Sucht nach äußerem Besitz und Glanz zum Schaden altdeutscher Treue und Herzenseinfalt hervorwagt. Das Pflichtgefühl zu stärken heißt die Kinder zur G e w i s s e n h a f t i g k e i t erziehen, der dritten und umfassendsten unter den inneren Pflichten, welche der Schüler gegen den Lehrer und die Anstalt hat. Auch hier gilt, was anderswo, daß das Beispiel des Lehrers das beste Erziehungsmittel ist, ein um so besseres und einfacheres als es mit seiner eigenen Berufsaufgabe zusammenfällt. Aus zahlreichen Überlieferungen und hoffentlich jeder von uns aus eigner Erfahrung wissen wir, welchen Einfluß auf uns d e r Lehrer hatte, welcher in schlichter und strenger Pflichttreue seines Weges wandelte, wie wir unwillkürlich in seinen Stunden gehaltener und

gewissenhafter waren und wie sein Muster auch in späteren Zeiten uns Trost unter Entbehrungen und Stärke gegen Versuchungen gewährt hat.*) Leider wird gar manchen Schülern auch die entgegengesetzte Erfahrung nicht erspart, daß ein pflichtscheuer Lehrer auch seine Schüler zur Gewissenlosigkeit verleitet; die Verachtung, welcher derselbe unfehlbar verfällt, vermag doch den Schaden, den er sofort und für spätere Zeit anrichtet, nicht zu ersetzen, sondern vergrößert ihn noch durch den Keim der Gemütsabstumpfung und der Menschenverachtung überhaupt, welcher hierdurch in die jugendliche Brust gesenkt wird. Die eigene Gewissenhaftigkeit wird den Lehrer aber auch vermögen, mit strenger Aufmerksamkeit und eben deshalb ohne Härte die Schüler zu allen ihren Pflichten anzuhalten und sie zu einer Gewissenhaftigkeit zu gewöhnen, welche schließlich der Leitung nicht mehr bedarf. Die Pflichttreue wird der Lehrer nicht als etwas besonderes, als eine nur von wenigen zu erwartende Eigenschaft bezeichnen sondern als das selbstverständliche und notwendige voraussetzen, auf dessen Grund erst jeder wahre Fortschritt möglich sei; er wird sie gleichwol bei dem Schüler über jede einzelne auch noch so glänzende Leistung stellen und durch sein Vertrauen ehren, den grösten und fruchtbarsten Lohn, welchen er zu spenden vermag. Der Fehler, welchen er vornehmlich zu bekämpfen hat, ist Leichtsinn und die aus demselben folgende Gewissensschwäche; das beste Mittel gegen denselben strenge Gewöhnung, welche den einzelnen Fehltritt milde beurteilen mag, aber den Schüler unerbittlich anhält denselben wider gut zu machen und in die Bahn der Pflicht zurückzukehren. Durch diese Gewöhnung erspart er sich und den Schülern zahlreiche Strafreden, welche doch nichts neues bringen, weil der Schüler über seine Pflicht und seine Verfehlung ohnehin nicht im unklaren war, und welche um so weniger nützen, je häufiger sie widerkehren, und je mehr sie als Ersatz für das tatsächliche Anhalten zur Pflichterfüllung gelten sollen. Er erspart sich hierdurch ferner die Mühe, dem Schüler in alle Schlupfwinkel der Entschuldigungen zu folgen, welche ihn die Selbstbeschönigung aufsuchen lehrt; die Gewißheit, daß ihn das Auge des Lehrers überallhin begleite und daß es zu dessen Versöhnung und Vertrauen nur den einzigen Weg erneuter Pflichtmäßigkeit gebe, überhebt ihn vielleicht allmählich aber ganz sicher der Versuchung, durch nichtige und nichts wirkende Ausflüchte für seine Nachlässigkeit einen Raum zu gewinnen, welchen er doch sofort und stets wider aufgeben muß. Jene Gewöhnung hat der Lehrer auch solchen Schülern gegenüber eintreten zu lassen, welche voll Fleiß und wissenschaftlicher Nei-

*) O. Jäger Aus der Praxis § 69.

gung sich ihre Aufgabe selbst zu wählen und zu begrenzen lieben. Er wird ihren besonderen Bestrebungen soweit Beachtung und Nachgiebigkeit schenken, als sich mit ihrer ebenmäßigen Geistesentwickelung und dem Schulzwecke überhaupt verträgt; ja er kann denselben, sofern er sie als berechtigt anerkennt, durch seine besondere Unterstützung den Stempel der Gesetzmäßigkeit aufdrücken. Aber an der Erfüllung der allgemeinen Schulpflichten, an Ordnung und Gehorsam, Fleiß und sittlichem Betragen darf er nichts nachlassen, ja er hat sie von solchen befähigten Schülern um so strenger zu fordern, je leichter diese im Gefühl ihres sonstigen Strebens versucht sind sich über dieselben hinwegzusetzen und je gefährlicher gerade bei reichen Naturen die Lässigkeit der allgemeinen Zucht wirken kann. Vielmehr hat er ihre gewissenhafte Pflichterfüllung zur Vorbedingung für sein hilfreiches Eingehen auf ihre wissenschaftlichen Sonderbestrebungen zu machen.*) Sofern aber derartige Neigungen in oberflächliche Liebhaberei ausarten oder nur zum Deckmantel für anderweitige Nachlässigkeit dienen sollen, hat er sie kurzweg zu unterdrücken und die betreffenden Schüler mit doppelter Strenge auf ihre Pflichten hinzuweisen.

§ 55.

Sind bisher diejenigen Pflichten, welche der Schüler gegen den Lehrer und die Anstalt hat, genauer erörtert worden, weil die Schule dieselben unmittelbar fordert und deshalb auch für ihre Erfüllung allein oder doch an erster Stelle verantwortlich ist, so werden wir uns betreffs der übrigen kürzer fassen dürfen. Denn die Unterweisung in denselben liegt zunächst der Familie und der Kirche ob; die Schule hat sie allerdings keineswegs außer Acht zu lassen, sondern mit Rücksicht auf den gesammten Bildungszweck (§ 1 und 44) die anderen Erziehungsfaktoren kräftig zu unterstützen; sie ist aber zu dieser Mitwirkung im wesentlichen nur soweit befähigt und verpflichtet, als ihre Mittel reichen und als die Erfüllung jener Pflichten in den Kreis des Schullebens fällt. Sie wird also die Pflichten der Schüler gegen andere Menschen hauptsächlich als Pflichten gegen ihre Mitschüler zu bestimmen und durchzusetzen haben, wenngleich sie nicht unterlassen darf der Jugend auch die Pflichten gegen ihre übrigen M i t m e n s c h e n, namentlich gegen das Alter einzuschärfen und bei angemessener Gelegenheit, insbesondere in dem Religionsunterricht näher darzulegen. Wie nun unsere Pflichten gegen unsern Nächsten sich über-

*) Vgl. S. 102.

haupt in dem Gebot der hingebenden und opferwilligen Liebe zusammenfassen, so hat auch die Schule dafür zu sorgen, daß die Gemeinschaft ihrer Zöglinge von dieser Liebe getragen und zusammengehalten werde. Dieselbe zeigt sich ihrem Wesen nach in der Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung des einzelnen Schülers und in seiner Bereitwilligkeit den Genossen zu helfen; ihrer Äußerung nach nimmt sie die Formen der Bescheidenheit Höflichkeit Freundlichkeit und Versöhnlichkeit an. Wie also der Lehrer allen Zöglingen hilfreich zur Seite steht, so hat er auch die Schüler zur gegenseitigen Hilfeleistung durch Rat und Unterstützung zu vermögen; insbesondere ist es geboten und auch von der besten Wirkung, daß er die Hilfe der größeren und fortgeschritteneren für die kleineren und schwächeren in Anspruch nimmt. Es ist bekannt genug, daß die sogenannten Lesestunden in den altsächsischen Fürstenschulen, in denen die Schüler der oberen Klassen ihre jüngeren Genossen in einem klassischen Schriftsteller unterweisen, nicht nur wissenschaftlich für beide Teile von großem Nutzen sind sondern auch häufig genug den Grund zu dauernden Freundschaften legen,*) und in ähnlicher Weise läßt sich der Turnunterricht verwenden. Solche Einrichtungen und Verbindungen hat der Lehrer zu begünstigen und soviel als zulässig vor der Klasse anschaulich und für dieselbe nutzbar zu machen; durch sie wird die Opferwilligkeit und Selbstbeherrschung mehr als durch lange und eindringliche Ermahnungen gefördert. Den Ton der Bescheidenheit und Höflichkeit kann er durch seine unmittelbare Einwirkung zur Herrschaft bringen, letztere auch durch sein eigenes Muster empfehlen. Denn auch der Lehrer ist seinen Schülern eine bestimmte Höflichkeit schuldig, welche entfernt von unangemessenen Formen sich nur als Ausdruck innerer Freundlichkeit und Liebe darstellen muß; die Höflichkeit wirkt so woltuend und zugleich so unwiderstehlich, daß selbst der unmanierliche oder zur Roheit neigende Schüler sich ihr nicht zu entziehen vermag. Ist somit die allgemeine sittliche Grundlage für den Verkehr in der Klasse geschaffen, so hält es im ganzen nicht schwer, die jenen Pflichten zuwiderlaufenden Fehler und Vergehen durch die passenden Mittel zu bekämpfen. Der unhöfliche Schüler ist in aller Ruhe anzuhalten seine Äußerung zurückzunehmen, um Verzeihung zu bitten oder sein Ansuchen nochmals in geeigneter Form zu widerholen. Namentlich das zweite Mittel wird auf die frühere Jugend viel zu wenig angewandt und doch kann es keine empfindlichere und zugleich sachgemäßere Strafe und ebenso keine kräftigere und unmittelbarere Erweckung des richtigen Gefühls geben, als wenn der unfreundliche grobe und hef-

*) Vgl. S. 120.

tige Schüler veranlaßt und erforderlichenfalls mit Ernst angehalten wird, den beleidigten Genossen je nach den Umständen nur in Gegenwart des Lehrers oder vor der ganzen Klasse um Verzeihung zu bitten. Die hierin liegende Beschämung ist die gerechte Strafe und das sicherste Mittel gegen die Widerkehr des Fehlers; der Lehrer hat indes Sorge zu tragen, daß der Vorgang nicht einen Stachel der Bitterkeit oder Feindschaft in dem betroffenen Schüler zurücklasse. Ähnlich wird der unbescheidene und anmaßende zu behandeln sein; zugleich ist derselbe durch eine angemessene Belehrung, durch Aufklärung über seinen sittlichen oder wissenschaftlichen Bildungszustand, durch das Zusammenstellen seiner Leistungen mit denen der besseren Schüler oder mit den Forderungen der Klasse von seiner Einbildung und von der verbreiteten Sucht zu heilen, sich mit anderen in ungerechtfertigter Weise und in Überschätzung des eigenen Wertes zu vergleichen. Der Eitelkeit und Gefallsucht gebürt je nach den Umständen Nichtbeachtung oder Beschämung, der Begierde dem Jähzorn und ähnlichen Fehlern straffe Zucht ernste Zurechtweisung und schließlich empfindliche Strafe. Nach Lage der äußeren Verhältnisse, hin und wider vielleicht auch in Folge der häuslichen Überlieferung sind manche Schüler geneigt, die Rang- und Standesverhältnisse des elterlichen Hauses auch auf die Schule zu übertragen und sich in törichtem Stolz über ihre ärmeren Mitschüler zu erheben. Im ganzen darf man annehmen, daß ein solcher Stolz schon durch die übrigen Schüler sei es durch Spott, durch Abbrechen des Verkehrs oder allenfalls durch noch kräftigere Gegenwehr gebrochen wird, welche der Lehrer wenn auch nicht billigen so doch übersehen darf, soweit sie an sich unbedenklich sind und die Schulzucht nicht stören.*) Sollte der Schüler dennoch auf seiner törichten Einbildung verharren, so kann es dem Lehrer nicht schwer fallen, demselben die Notwendigkeit eines gleichen und gleichberechtigten Verkehrs unter den Schülern und die Nichtigkeit seiner Überhebung fühlbar zu machen; es wird an Anläßen nicht fehlen, das Ansehen des Lehrers und der Klasse allen Ansprüchen gegenüber nachdrücklich und klar aufrecht zu erhalten. Ist ein Schüler zu zänkischem Wesen oder zu wirklicher Bosheit geneigt, so ist ihm nächst der eindringlichen Belehrung über den Zustand seines Herzens mit empfindlicher Strafe, ja mit Abscheu vor seinem Fehler zu begegnen. Als Strafe empfiehlt sich das Anweisen eines besonderen Platzes; denn wer selbst die innere Zusammengehörigkeit mit seinen Genossen und die Liebe zu denselben unterbricht, der ist auch örtlich von ihnen zu trennen. Bei fortgesetzter Bosheit und Verhärtung ist auch diese Strafe

*) Vgl. S. 129.

bis zu ihrem schärfsten Ausdrucke, d. h. bis zur Ausschließung von der Anstalt fortzusetzen. Den neidischen Schüler soll nicht allein Belehrung und Beschämung treffen; besser und wirksamer ist es, ihn zu eigenem Streben und zur Nacheiferung anzuregen und ihm hierdurch die Möglichkeit zu gewähren, dem um seine Fortschritte oder um das Lob des Lehrers beneideten Schüler gleich zu kommen.

Eine besondere Behandlung verdienen die schüchternen und empfindlichen Schüler. Das Verhalten jener ist zunächst kein Fehler, sondern nur ein Hindernis ihrer Bildung, kann aber bei unrichtiger Behandlung leicht die nachteiligsten Folgen haben und unter Umständen auch die Gemütsentwickelung schwer beschädigen. Ist die Schüchternheit nur der Ausdruck jugendlicher Unerfahrenheit und Unsicherheit, so darf ihre Heilung dreist dem Schulleben überlassen werden und nur dafür ist zu sorgen, daß das Kind nicht durch die rauhe oder übermütige Behandlung seiner Mitschüler zurückgeschreckt und noch mehr entmutigt wird. Ist jener Zustand aber als Verschüchterung und Gedrücktheit zu bezeichnen, so weist er in der Regel auf frühere Einwirkungen, vielleicht auch auf irgend einen Mangel an Befähigung zurück. Ohne geradezu jenen Ursachen nachzugehen hat doch der Lehrer das Kind aufmerksam aber möglichst still zu beobachten um in seinem Herzen heimisch zu werden, er hat durch sorgsame und liebevolle Hilfe das Vertrauen des Kindes zu gewinnen und dasselbe sodann ohne Bevorzugung aber mittels geschickter Anknüpfung zu heben und den Bann zu sprengen, welcher sich um das Gemüt des Kindes gelegt hat. Dieses Beispiel wird auch die übrigen Mitschüler ohne unmittelbare Anleitung zu einem entsprechenden Verhalten vermögen; nötigenfalls genügen wenige Worte um ihre Teilnahme wachzurufen. In besonderen Fällen verspricht es für beide Teile gute Wirkung, wenn der Lehrer einen vorgeschritteneren Schüler geradezu mit der Fürsorge für den schüchternen Ankömmling beauftragt. Eine barsche Behandlung des verschüchterten durch den Lehrer oder die Mitschüler würde denselben nicht etwa aufrütteln, dies darf nur von kräftigen und widerstandsfähigen Naturen erwartet werden; sondern sie kann leicht entweder zur völligen Niederdrückung oder aber auch zur Verstockung und Verhärtung des betreffenden Schülers führen. Auch die empfindlichen sind zuweilen nur in Folge ihres Körperzustandes oder früherer Erlebnisse reizbar; in diesem Falle sind sie ähnlich wie die schüchternen wenngleich nicht ohne unmittelbare Belehrung zu behandeln. Ebenso oft ist aber die Empfindlichkeit nur Folge der Eitelkeit oder auch der Überzeugung von dem eigenen Ungeschick, welche sich aber hierzu nicht bekennen mag. Dann wird eine offene Hinweisung auf die ungerecht-

fertigten Ansprüche und erforderlichenfalls ein Verweis, schließlich auch die Mahnung am Orte sein, daß, wenn der betreffende seine Empfindlichkeit und das aus derselben folgende zänkische Wesen nicht ablege, er weder bei seinen Mitschülern auf einen freundlichen Umgang noch bei dem Lehrer auf Schonung zu rechnen habe; die selbstverständliche Nichtbeachtung seiner Ansprüche wird ihn schließlich zum Aufgeben derselben führen.

§ 55b.

Neben und über seiner Anstalt gehört aber der Schüler einer größeren Gemeinschaft an, dem Staate und dem Vaterlande, und wenn er zur Vaterlandsliebe schon durch alles erzogen wird, was er von Kindheit auf empfindet und erlebt, so hat doch auch die Schule mit ihren Mitteln dieses ursprüngliche Gefühl in dem heranwachsenden Kinde zu klären und zu stärken. Die Klarheit dieses Gefühls ist nötig, um in dem Schüler die Erkenntnis dessen zu wecken, was er seinem Vaterlande zu danken und an ihm zu lieben hat; bewußter und wahrhaftiger Weise wird er dann sich vorbereiten, um seiner Zeit diese Liebe in solche Taten umzusetzen, welche der Eigentümlichkeit seines Volkes und Staates angemessen und förderlich sind. Und mit dem Bewußtsein über den Grund und die Natur dieses Gefühls ist auch die Stärkung und Verdichtung desselben gewonnen. Aus beiden zusammen erwächst die doppelte Sicherheit, daß unsere Jugend weder einem blinden und beschränkten Patriotismus verfalle, welcher ja mit der Eitelkeit und Eigenliebe in genauer Wechselwirkung steht, noch daß sie, was freilich bei uns bisher öfter wahrzunehmen und zu beklagen war, die Liebe zum Vaterlande gegen ein haltloses und im Grunde unsittliches Weltbürgertum vertausche. Es erhellt also, daß die Mittel, welche die Schule zur Pflege der Vaterlandsliebe anwendet, sich mit der strengsten Wahrhaftigkeit vertragen müssen, daß die Weckung des nationalen Sinnes und Bewußtseins nicht als ein besonderes oder gar äußerliches Streben hervortreten dürfe, sondern mit den übrigen Zwecken und Wegen der Schulerziehung innerlich verbunden sein müsse und daß ebendeshalb, was in dieser Richtung geschieht, durch das Zusammenwirken aller Erziehungs- und Unterrichtsfaktoren, kurz durch das der Schule eigentümliche Leben und Tun zu schaffen sei.*)

*) Vgl. über diesen Gegenstand den einsichtigen Vortrag des Directors O. Jäger in den Protokollen der im October 1873 im preußischen Unterrichtsministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Conferenz, Berlin 1874, Seite 122

Unter dieser Bedingung wird sich jedem Lehrer die Gelegenheit bieten, das von ihm vertretene Unterrichtsfach ungesucht aber um so lebendiger für den gedachten Zweck zu verwerten, sei es daß er bei aller gerechten Würdigung dessen, was seine Wissenschaft anderen Völkern verdankt — und auch diese neidlose Anerkennung soll immerfort als deutsche Eigentümlichkeit gepflegt werden —, doch auch die Förderung derselben durch unsere großen Landsleute hervorhebt, sei es daß die Erklärung fremder Schriftsteller zu einem Vergleich mit der vaterländischen Entwickelung auffordert, oder daß die Gebote der Religion ehrerbietige und dankbare Liebe nicht nur zu den Eltern sondern auch zum Könige und Vaterlande einschärfen.

Zwei Fächer bieten indes für die Nährung und Läuterung der Vaterlandsliebe besonders reichen Stoff, die Geschichte und die deutsche Literatur. Unsere vaterländische Geschichte wird nur verständlich, wenn sie von dem Lehrer mit klarem Bewustsein über die Bestimmung und die Eigenheit unsers Volkes behandelt wird; und wenn sein Unterricht auf den niederen Stufen nur mittelbar durch dieses Bewustsein getragen und gefärbt sein darf, so wird er dasselbe in den obersten Klassen ausdrücklich auch in seinen Schülern zu wecken haben. Dies gilt nicht nur von dem äußeren Verlauf der Begebenheiten sondern mehr noch von den großen geistigen künstlerischen und religiösen Schöpfungen und Entwickelungsstufen unsers Volks, durch deren Betrachtung jene Begebenheiten erst Licht und Zusammenhang gewinnen. Für alle Altersstufen ist aber leicht klar zu machen, ja es ist ohne Verschweigung oder Verletzung der Wahrheit gar nicht anders darzustellen, als daß namentlich der preußische Staat seine Entwickelung der unablässigen pflichttreuen weisen Arbeit seiner Fürsten verdankt. Und wie woltuend wirkt diese Überzeugung auf das kindliche Gemüt, welches so sehr nach den Gefühlen der Bewunderung des Dankes und der Liebe verlangt, wie erleuchtend und festigend auf den Sinn der älteren Schüler, welche hierdurch vor halt- und verständnisloser Überschätzung fremder Einrichtungen und Staatsgebilde bewart bleiben! Ja um so lebendiger und fruchtbringender wird in diesen die Vaterlandsliebe wurzeln, wenn, was schon oben als unerläßlich bezeichnet wurde, die Wahrheit nirgends verletzt wird, wenn auch

---

bis 127; und besonders den umfassenden und tief begründeten Bericht des Dir. Trosien über die sittliche und nationale Durchbildung der Zöglinge auf den höheren Lehranstalten in den Verhandlungen der neunten Direktorenconferenz für Ost- und Westpreußen, 1880, S. 63 bis 120. Ferner Jachmann Ideen zur Nationalbildungslehre in dem Archiv deutscher Nationalbildung von Jachmann u. Passow (Berlin, Maurer 1812), Heft 1, S. 1—45.

die Verirrungen und zeitweiligen Rückschritte unsers staatlichen und nationalen Lebens nicht verschwiegen sondern nach Ursache Verlauf und Heilung deutlich dargelegt werden.

In gleicher Weise und sogar noch unmittelbarer wirkt namentlich auf den obersten Unterrichtsstufen die deutsche Literatur: der Lehrer hat hierbei nur, soweit er ihre Geschichte vorträgt, den Zusammenhang zwischen der geistigen und staatlichen Entwickelung unsers Volks darzulegen und er hat den volkstümlichen und sittlichen Gehalt wie die nationale Wirkung der einzelnen Schriftwerke zu klarer Empfindung und Auffassung zu bringen. Dieses sei sein Hauptaugenmerk, wogegen die rhetorische und ästhetische Zergliederung derselben sich in weit bescheideneren Schranken halten soll.*) Ein so gestalteter Unterricht ist ebenso leicht als dankbar und wirkungsreich; denn was ist leichter als die Liebe und das Verständnis der Schüler für diejenigen Werke zu gewinnen, in denen sie ihre geliebte Muttersprache, das Organ für ihre eigenen wenn auch noch dunkeln Gefühle, mit solcher Kraft und Anmut gehandhabt und gefördert sehen! Und was dankbarer als ein Unterricht, dessen Wirkung in dem mündlichen und schriftlichen Ausdruck der Schüler, in der Erweiterung seiner Geistes- und Gemütskraft fast unmittelbar zu Tage tritt! Wie Vaterland und Muttersprache unzertrennlich zusammengehören, ebenso reich und gesund ist die Nahrung, welche die Vaterlandsliebe aus der Beschäftigung mit der deutschen Schriftwelt zu ziehen gar nicht umhin kann.

Außerdem sind hier noch einige Veranstaltungen zu erwähnen, welche für die Stärkung des vaterländischen Sinnes von großer Bedeutung sind und zugleich mit dem gesammten Schulzwecke in Einklang stehen. Zunächst sollte überall die Aula als die Stätte für die feierlichen Versammlungen der ganzen Anstalt eine angemessene Ausstattung besitzen, welche außer dem Kunstgefühle auch die Vaterlandsliebe anzuregen und zu befriedigen geeignet ist. Neben den Büsten der in der Landesgeschichte hervorragenden Fürsten sind hier als schönster Schmuck die Gedenktafeln zu nennen, durch welche neuerdings gar manche Anstalt das Andenken an diejenigen ihrer Lehrer und Schüler ehrt, welche in den nationalen Kriegen mitgestritten und geblutet haben. Neuerdings ist es sogar gelungen, den großen Hörsal mancher Anstalten mit Wandgemälden zu zieren, welche bedeutende Vorgänge aus der vaterländischen Geschichte klar und eindringlich vor Sinn und Gemüt der Schüler entfalten. Ferner ist schon (S. 78) auf die Bedeutung des Schulgesanges für die Pflege nationaler Gesinnung hingewiesen; die Macht des deutschen Ge-

*) Vgl. S. 90 u. § 121.

sanges tritt ganz besonders in den Vaterlandsliedern hervor, von denen die schönsten von unserer Jugend geliebt und in der Schule wie auf Turnfahrten geübt werden. Endlich sind unter den Schulfesten mindestens zwei, der Geburtstag des Kaisers und der zweite September,*) ohne nationale Beziehung und Farbe gar nicht denkbar; ihre Feier wird um so reichere Frucht tragen, je mehr bei derselben die Schüler selbst durch Gesang und Vortrag mitwirken.

§ 56.

Zur Frömmigkeit und Gottesfurcht soll die Schule ebenso gut wie die Familie und die Kirche anleiten, nicht mit so unmittelbarer Wirkung wie die letztere und ohne die herzerweckende Innigkeit der ersteren, aber im ganzen mit gleich ergiebigen Mitteln. Denn wie jede christliche Gemeinschaft so soll auch das Leben in der Schule von Demut und Gottesfurcht durchzogen und bestimmt sein, so daß bald unverhüllt bald mittelbar aber stetig und ungestört allen ihren Gliedern das letzte Ziel des Menschenlebens, die Erringung der Gottähnlichkeit gegenwärtig bleibe. Dies wird nicht durch das übermäßige und der Sache fremde Einstreuen religiöser Betrachtungen in die verschiedensten Unterrichtszweige noch durch den salbungsreichen und erbaulichen Ton des Vortrages erreicht; beides ist vielmehr krankhaft und verkehrt und kann auf die Jugend nur abstoßend wirken. Denn die Jugend besteht den Kampf um die Gottähnlichkeit nicht in der Form der Buße und bewusten Bekehrung; das hierzu erforderliche tiefe Gefühl der Schuld, welche die Menschheit Gott entfremdet hat, geht ihr ab und kann weder noch soll es durch künstliche Mittel angefacht werden, da jeder Versuch hierzu bei dem Mangel an eigner religiöser Erfahrung zur Heuchelei oder zur Verzerrung des jugendlichen Gemüts führen müßte. Die Jugend richtet also ihre Waffen nicht etwa bewuster Weise gegen sich selbst, sondern sie schreitet in ihrer Selbstbefreiung fort, indem sie ihre Kraft an der vorliegenden Aufgabe und dem Unterrichtsstoffe prüft und stärkt; trotz ihrer Unarten und ihres Hanges zur Sünde fühlt sie einstweilen weder die Entzweiung mit sich selbst noch mit Gott und bei richtiger Leitung ist für sie die Andacht nicht das Ergebnis eines Kampfes oder eines besonderen Entschlusses sondern ein natürliches Gefühl, welches aber um seiner höheren Weihe willen nicht stets beansprucht werden darf. Der Lehrer hat also ihre sittliche Erziehung zwar nie ohne das klare Bewustsein des religiösen Grun-

*) In den Tagen unserer Jugend der achtzehnte October.

des zu leiten, auf welchem dieselbe ruhen soll; dieses eigene Bewußtsein genügt aber auch um seinem Auftreten und seinem Unterricht die für die religiöse Bildung des Kindes erforderliche Farbe zu geben und darf von ihm ebensowenig hervorgedrängt werden, als es z. B. zweckmäßig sein würde, in den einzelnen Unterrichtsfächern immer die Beziehungen auf die letzten Ziele der Geistesbildung bemerkbar zu machen. Es genügt also und ist das richtige Verhältnis, wenn das Lehrerkollegium sich und die Schüler in der Gottesfurcht und in der Gemeinschaft mit Gott erhält, und das Beispiel des demütigen und gottergebenen Lehrers wirkt ungleich mehr als jede religiöse Betrachtung, welche sich nicht ungesucht aus dem Lehrstoffe ergiebt sondern mit einigem Zwange herbeigezogen wird. Gewissenlos ist es aber und eine schwere Sünde wider den Beruf des Erziehers und wider den heiligen Geist, wenn der Lehrer, wie dies wol vorgekommen ist, kirchliche Gebräuche bespöttelt oder seine Abweichung von den Heilslehren kundgiebt und als ein Ergebnis seiner vermeintlich höheren über den Glauben hervorragenden Bildung darstellt. Ein solcher Lehrer frevelt wider Gott, wider die Jugend und wider sich selbst und sollte mit der grösten Entschiedenheit durch den Direktor oder die Staatsbehörde zurechtgewiesen oder aus dem Lehrerstande entfernt werden; ist er so unglücklich irreligiösen Zweifeln verfallen und dem beseligenden Glauben einstweilen entrückt zu sein, so hat er solchen Zustand sorgfältig in sich zu verschließen und mit der ernstesten Selbstprüfung an der Widerherstellung des inneren Friedens zu arbeiten, nicht aber die eigene Zerrissenheit oder Leichtfertigkeit vor seinen Zöglingen zur Schau zu tragen. Leider wird dergleichen Ärgernis den Kindern häufig genug im eigenen Hause geboten; um so wirksamer und notwendiger ist das Beispiel und gelegentlich das Wort des Lehrers, welches zeigt, daß die überlegene Geistesbildung nicht zur Erschütterung sondern zur Befestigung im Glauben führt.

Diese Glaubensgemeinschaft der Schule darzustellen und zu stärken giebt es in den Schulandachten und dem gemeinschaftlichen Morgengebet ein ebenso wirksames als sachgemäßes Mittel.*) Wie das letztere einzurichten sei, kann je nach den Umständen und den Räumlichkeiten dem Lehrerkollegium überlassen werden. Am meisten bewährt sich der Brauch, daß an jedem Morgen die Schüler auf zehn Minuten zu gemeinschaftlichem Gesang und Gebet in der Aula der Anstalt versammelt werden; ersterer ist durch die Begleitung einer Schulorgel oder eines sonst passenden Instruments zu unterstützen, letzteres wird am besten durch das Vorlesen

*) Genauer erörtert § 101.

eines kurzen Bibelabschnitts ergänzt oder ersetzt. Diese Abschnitte aus der Bibel sind nach Übereinkunft des Lehrerkollegiums auszuwählen; für den Montag und den Sonnabend eignen sich die Perikopen des dazwischen liegenden Sonntags, um die Schüler im Zusammenhang mit dem kirchlichen Leben und dem Fortgang des Kirchenjahres zu halten. Besondere und etwas ausgedehntere Schulandachten lassen sich, abgesehen von den an bestimmten Anstalten, namentlich an Alumnaten bestehenden Gebräuchen, an die kirchlichen Festtage sei es zur Vorbereitung oder zur Erinnerung, an den Beginn und Schluß des Schuljahres oder der Ferien, an die Erteilung der Censuren und dergleichen anschließen. Eine herrliche Sitte, zugleich sehr geeignet um die Liebe der Schüler zu ihrer Bildungsstätte auch über die Schulzeit hinaus wach zu erhalten, ist die namentlich an den altsächsischen Fürstenschulen übliche Todtenfeier für die innerhalb eines bestimmten Zeitraums gestorbenen ehemaligen Zöglinge der Anstalt. In kleineren Städten, wo Lehrer und Schüler wesentlich auf eine Kirche angewiesen sind, soll die Schule auf einen geregelten Kirchenbesuch ihrer Zöglinge hinwirken, und ebendaselbst ist es auch möglich, eine gemeinschaftliche Abendmalsfeier unter den Lehrern und den erwachsenen Schülern herzustellen. Keine Feier bringt so wie diese den Schülern die Gemeinschaft des Glaubens und der Kirche und die gleiche Erlösungsbedürftigkeit aller zur Anschauung; die Lehrer dürfen sich deswegen nicht durch leichtsinnige Ausreden der Schüler oder durch unbegründeten die Wichtigkeit solcher Feier verkennenden Einspruch mancher Eltern in dem Bestreben irre machen lassen, sich mit ihren erwachsenen Zöglingen zu derselben zu vereinigen. Vielmehr wie die Irreligiosität der Schüler häufig nur die Nachwirkung häuslicher Unkirchlichkeit ist, so sind umgekehrt die Beispiele nicht selten, daß durch jene Schulkommunionen auch die Väter zur Teilnahme bewogen und von ihrer kirchlichen Entfremdung zurückgeführt werden. Ein Zwang soll allerdings von der Schule durchaus nicht ausgeübt werden, allein dessen bedarf es auch nicht, da die Mahnung und das Beispiel der Lehrer und die festgegründete Sitte schließlich auch die widerstrebenden heranziehen werden. Überdies sollen die Lehrer in diesem wie in anderem Betracht sich besonders die auswärtigen Schüler empfohlen sein lassen, über welche ihnen ein großer Teil des väterlichen Ansehens eingeräumt ist und welche bei dem allzuhäufigen Mangel eines pfleglichen Familienlebens ihrer Obhut besonders bedürfen.

Am unmittelbarsten wirkt die Schule zur Belebung der Frömmigkeit durch den Religionsunterricht; auch in diesem wird sich ohne Beeinträchtigung des Unterrichtszweckes dem geschickten und seiner Schüler kundigen

Lehrer hinlänglicher Anlaß bieten, die Gemüts- und Sittenzustände einzelner anzufassen und zu bessern, ohne dieselben vor der Klasse aufzudecken. In diesem Unterrichtsfach soll aber der Lehr- und Erziehungszweck sich so innig durchdringen und gegenseitig bedingen, daß die Grundsätze für dasselbe erst aus der näheren Erörterung des Religionsunterrichts innerhalb der besonderen Unterrichtskunde gewonnen werden können.

§ 57.

Schon oben (§ 45 am Schluß) ist bemerkt, daß mit der Frömmigkeit die Reinheit der Sitte unauflöslich verbunden sei; die Erziehung zur Gottesfurcht wird deshalb die jugendlichen Herzen am sichersten vor allen Gefahren schützen, welche ihnen durch das Erwachen unreiner Begierden drohen. Allein diese Sittenreinheit ist nicht nur Folge sondern auch Voraussetzung und Bedingung der Frömmigkeit; sie verdient deshalb sammt den Mitteln zu ihrem Schutz und zu ihrer Widerherstellung um so mehr eine besondere Betrachtung, je größer ihre Verletzlichkeit und je zahlreicher und versteckter die ihr drohenden Gefahren sind. Die große Mehrzahl dieser Gefahren liegt freilich außerhalb der Schule, weshalb dieselbe für diesen so wichtigen Teil der Erziehungsaufgabe nur in geringem Maße verantwortlich sein kann. Hierdurch wird aber ihre Obliegenheit nicht erleichtert sondern in hohem Grade erschwert; denn sie muß desungeachtet diese Sittenreinheit, ohne welche alle ihre sonstigen Mühen und Ergebnisse im Grunde nichtig sind, mit der ängstlichsten Sorgfalt hüten und herstellen, sie hat deshalb innerhalb ihres Kreises mit um so größerer Achtsamkeit und Unermüdlichkeit zu arbeiten und außerdem hat sie den außerhalb der Schule liegenden Quellen der Unsittlichkeit aufmerksam nachzugehen und sie soviel sie irgend vermag abzugraben. Kaum ein Teil der Erziehungsaufgabe ist schwieriger und peinlicher, schwieriger weil er in gleichem Maße Behutsamkeit und Tatkraft, Schonung und Entschiedenheit fordert, peinlicher weil er den Lehrer den innersten Verirrungen und oft genug dem Widerstreit mit dem häuslichen Leben der Schüler aussetzt. Höchst schwierig ist diese Aufgabe auch deshalb, weil die Gefahren unausbleiblich mit der Entwickelung der heranwachsenden Jugend verbunden sind und deshalb jeden, auch den sonst besten Schüler bedrohen und weil sie zum Teil durch körperliche Zustände vergrößert werden, welche sich der Beobachtung und Beurteilung des Lehrers und um so mehr seiner Einwirkung entziehen. Es bedarf kaum der Bemerkung, daß es sich hier um diejenigen Hemnisse handelt, welche

der sittlichen Erziehung der Schüler durch ihre geschlechtliche Heranreifung bereitet werden. Diese Hemnisse und Gefahren treten also erst im Laufe der Schuljahre ein; der vorausgehende Zustand ist demnach, zu welch anderen Unarten und Sünden das Kind sonst geneigt sein mag, in diesem Bezuge als der Stand der Reinheit und Unschuld anzusehen, dessen Bewarung sich die Tätigkeit des Lehrers zum Ziele zu setzen hat. Hieraus erhellt, daß es für uns überwiegend auf die Erörterung der Mittel zur Abwehr der Gefahren ankommt; auch darin liegt eine Schwierigkeit, denn die fruchtbarste Wirksamkeit des Lehrers ist sonst nicht die negative sondern die positive, welche die eigene Tätigkeit des Schülers entwickelt und belebt. Gleichwol fehlt es auch hier an unmittelbar förderlichen Erziehungsmitteln nicht; diese sind vielmehr in allem vorhergehenden enthalten, denn alles, was sonst die gesunde und sittlich gute Erziehung fördert, stärkt das Kind zwar mittelbar aber um so entschiedener gegen jede sittliche Gefahr und Verirrung, also auch gegen unreine Begierden und Handlungen.*) Insbesondere ist wie schon bemerkt die Erweckung wahrer Gemütsfrömmigkeit die sicherste Waffe gegen die bezeichnete Unsittlichkeit; wer gewöhnt ist sich täglich und aufrichtig mit Gott zu unterhalten, in dem findet sich wenig Raum und Boden für unreine Gedanken und die Versuchung zu denselben muß vor der Überzeugung fliehen, daß er sie Gott weder verbergen noch mit frohem Herzen gestehen könne. Ein weiteres unmittelbares Erziehungsmittel, welches der gute Lehrer anzuwenden gar nicht umhin kann, ist das Beispiel seiner eigenen Reinheit in Sitte und Wort. Jene ist freilich selbstverständlich und diese sollte es auch sein; allein es kommt doch vor, daß der Lehrer, wenn auch nicht im Unterricht (und selbst hierfür liegen Beispiele vor) so doch sonst vor den Ohren des Schülers es an der nötigen Wachsamkeit und Strenge in seinem Ausdruck fehlen läßt. Kein Wort sollte ihm aber entschlüpfen, welches geschlechtliche Verhältnisse auch nur in gleichgiltiger Weise berürt, von leichtfertigen und anstößigen Reden ganz zu schweigen. Ein solches Beispiel vermag außerordentlich viel; denn die Unreinheit scheut und schämt sich ihrer Äußerung in Gegenwart der Reinheit.

---

*) Was hier allgemein behauptet wird, spricht Köhler in seinem sehr beherzigenswerten Aufsatze über geschlechtliche Verirrungen (in der Encyklopädie des Erziehungswesens) von Schmid 1. Aufl. T. II. S. 844 in besonderem Bezuge auf die Selbstbefleckung aus: „Die Prophylaxe der Onanie besteht also im Grunde in nichts anderem als einer guten, die sinnliche wie die vernünftige Natur des Menschen gleich würdigenden Erziehung; ohne diese bleibt alles Ankämpfen gegen einzelne Veranlassungen Stümperei und die besondere Rücksicht auf die geschlechtlichen Verirrungen ist nur als Accidens zu betrachten."

Die Achtsamkeit auf sich selbst wird den Erzieher aber auch lehren von dem Gegenstande und Gange des Unterrichts alles fern zu halten, was die Reinheit des Kindes verletzen oder seine Phantasie in bedenklicher Weise reizen könnte. Gleichwol bietet der Unterricht zahlreiche und unvermeidliche Anlässe die geschlechtlichen Verhältnisse zu berüren oder mittelbar zur Kenntnis zu bringen; es fragt sich also, wie der Lehrer der hierein liegenden Schwierigkeit zu begegnen habe. Daß zunächst diejenigen Schriftwerke von der Schule geradezu oder wenigstens soviel als möglich auszuschließen seien, welche den Geschlechtstrieb in anstößiger oder gar lüsterner Weise behandeln, ist schon oben bemerkt; es möge hier nochmals betont werden, daß deshalb bei der Auswahl aus Ovid mit großer Vorsicht verfahren und Lucian, so viele Anhänger er sonst noch findet, gänzlich von unseren Schulen verbannt werden soll. Aber Horaz und Homer lassen sich nicht ausschließen und beide enthalten der bedenklichen Stellen genug, der letztere allerdings in unbefangener und deshalb minder gefährlicher Darstellung, der erstere aber im Zusammenhang mit einer verdorbenen Auffassung des Geschlechtsverhältnisses überhaupt. Daß diese bedenklichen Stellen beim Lesen überschlagen oder, wie es in einigen Staaten geschieht, aus den Ausgaben schlechthin ausgemerzt werden, geht nicht an teils wegen des sonstigen Unterrichtszweckes, teils weil hierdurch die Aufmerksamkeit des Schülers besonders gereizt und gerade auf die Auslassungen hingelenkt werden würde. Daß sie stets und geradezu für sittliche Betrachtungen und Mahnungen benutzt werden, ist ebenso unzulässig; denn einerseits liegen diese doch der augenblicklichen Unterrichtsaufgabe zu fern und andererseits würde ihre öftere Widerholung abstumpfend wirken. Die von Doederlein vorgeschlagene Auskunft, in solchen Abschnitten mit Vorliebe bei der Erklärung einer grammatischen Schwierigkeit zu verweilen, empfiehlt sich ebenso wenig; einmal finden sich solche Schwierigkeiten nicht immer ungesucht und dann würde auch von den Schülern diese gesuchte Absichtlichkeit bald durchschaut werden. Es bleibt also nur zweierlei, was in geschickter Weise mit einander verbunden werden muß. Die vorliegende Stelle (und in den eigentlich für die Schulerklärung bestimmten Horazischen Oden finden sich deren sehr wenige, wenn man nicht etwa besonders nach ihnen späht) hat der Lehrer unbefangen übersetzen zu lassen und das der Erklärung durchaus bedürftige auch zu erklären; hierbei darf sich aber die Erklärung nicht unmittelbar auf das anstößige des Inhalts oder des Ausdrucks richten und überdies ist es der sittlichen Erziehungsaufgabe angemessen, wenn der Lehrer über die ganze Stelle etwas rascher fortgeht. Ferner hat der Lehrer nicht zu oft, aber bei geeigneter Gelegenheit den sittlichen Mangel

und die tiefe Versunkenheit des Altertums in der Auffassung der Geschlechtsverhältnisse mit wenigen durchgreifenden Worten klar zu legen und auf den unendlichen Fortschritt hinzuweisen, welchen das weibliche Geschlecht in der Selbstachtung und der Achtung der Männerwelt durch das Christentum erfahren hat. Geschieht dies mit Ernst und Takt, so darf mit Sicherheit angenommen werden, daß der sonst reine Jüngling aus dem Lesen der bezeichneten Stellen keinen Schaden nimmt und daß selbst der minder reine zu sittlicher Erwägung und Selbstprüfung angeregt wird. Weshalb die Erklärung des Sophokles in der hier behandelten Hinsicht weniger Bedenken bietet, ist schon oben (§ 43) berürt. Minder schwierig ist in dem Geschichtsunterricht der Vortrag derjenigen Tatsachen und Verhältnisse, welche geschlechtliche Unsittlichkeit enthalten; lassen sich dieselben auch um der geschichtlichen Wahrheit willen nicht übergehen, so gebietet doch nichts ein längeres Verweilen bei denselben und da der Lehrer hierbei wenigstens Herr seiner Worte ist, so wird er den angemessenen Ausdruck schon zu finden wissen. Größere Gefahren könnte das Lesen der Bibel bereiten, falls dieselbe nämlich, wie namentlich einige Theologen mit unklarem und unpädagogischem Eifer wollen, vollständig in der Schule gelesen werden sollte. Allein dies ist schon wegen Mangels an Zeit und zur Vermeidung der Stoffüberfüllung wenn nicht völlig unmöglich so doch durchaus unrätlich;*) um so weniger Bedenken kann es haben die anstößigen Stellen besonders aus dem Alten Testament zu überschlagen, zumal der übrig bleibende Stoff bei seiner Herrlichkeit und seinem Reichtum nicht einmal völlig ausgeschöpft werden kann. Wenn dagegen z. B. in der Prima Abschnitte aus den Paulinischen Briefen gelesen werden, in denen der Apostel die Unzucht geißelt, so werden diese wahrlich nicht zur Gefährdung des jungen Herzens dienen. Die Schwierigkeit aber, welche sich in dem Katechismusunterricht bei der Erklärung des sechsten Gebotes wol jedem Lehrer schon aufgedrängt hat, läßt sich durch eine geschickte Behandlung überwinden. Der Lehrer hat zunächst den Vorgang des Ehebruchs nicht zu erklären; es genügt völlig, daß er mit den Kindern in der Auffassung desselben als einer schweren Sünde einig sei, deren Wesen in der Untreue bestehe. Dagegen hat er unter Bezugnahme auf passende Bibelstellen darzulegen, daß der Ehebrecher sich an Gott, dem Gatten, sich selbst und den Kindern versündigt; und ebenso

---

*) Vgl. Weidemann über Bibellesen in der erwähnten Encyklopädie von Schmid T. I. S. 631 ff. und Wiese Briefe II. S. 257: „Ich nehme keinen Anstand es auszusprechen, daß ich es auch für unpädagogisch halte, dem frühen Kindesalter schon die ganze Bibel hinzugeben."

hat er betreffs der Keuschheit bestimmte Bibelsprüche zum Gegenstande der Betrachtung und Unterredung zu machen (z. B. Ephes. 5, 4. 5; 1. Cor. 6, 18—20 verbunden mit 3, 17; Matth. 5, 8. 21. 22; 27. 28; Ps. 51, 12), denn an diesen Sprüchen läßt sich die Aufmerksamkeit der Kinder festhalten ohne ihnen eine Abschweifung in verwandte aber bedenkliche Vorstellungen zu gestatten. Dabei soll er sich einer genaueren Bezeichnung der einzelnen Unzüchtigkeiten namentlich der heimlichen Sünden völlig enthalten; wer sich solcher schuldig weiß, fühlt sich ohnehin vollständig und im innersten mitgetroffen. Endlich hat er die Erklärung unter Vergleichung des zehnten Gebotes mit einer näheren Betrachtung über die Entstehung der Versuchung und über die Mittel zu ihrer Vermeidung und Bekämpfung zu schließen, widerum soviel als möglich im Anschluß an die biblische Geschichte und an geeignete Bibelstellen (Jac. 1, 14. 15; Matth. 26, 41; Col. 4, 2). Durch solche Behandlung widerfährt nicht nur dem göttlichen Gebot sein volles Recht, sondern dasselbe tritt durch seine enge Beziehung zu dem Bibelwort erst in volles Leben und Wirksamkeit, und woran uns hier besonders lag, das Kind wird von Anschauungen und Erklärungen fern gehalten, welche schließlich dem unschuldigen wie dem schuldigen gleich sehr schaden.*) Endlich könnte noch in Frage kommen, wie die auf einigen Anstalten innerhalb des naturgeschichtlichen Unterrichts behandelte Anthropologie ohne Anstoß zu lehren sei. Allein dieser Unterrichtsgegenstand, welcher seine Berücksichtigung äußeren Nützlichkeitsgründen dankt, wird solchem Zwecke auch ohne Schilderung der geschlechtlichen Vorgänge genügen.

Überhaupt ist die Schule ihren Zöglingen keine Belehrung über die geschlechtlichen Verhältnisse schuldig; vielmehr ist es geboten hiervon gänzlich abzustehen und den Eltern zu überlassen, was sie hierin nach ihren Grundsätzen oder nach Lage der Umstände zu tun für gut befinden. Ein notwendiger Unterrichtsbestandteil ist solche Belehrung gewiß nicht; denjenigen Schülern, welche durch ihren Umgang von diesen Dingen halbe oder volle Kenntnis erhalten haben, — und ihrer ist leider die Mehrzahl — kann sie nichts wissenschaftlich neues oder sittlich anregendes bieten und betreffs der übrigen darf sich das Haus mit vollem Fug jedes Vorgreifen verbitten. Dagegen steht der Schule mit allem Recht sei es in dem Religionsunterricht oder bei sonst gebotener Gelegenheit eine allgemeine und ernste Mahnung zur Keuschheit und Zucht in Werken

*) Bei dieser Erörterung bin ich einem vortrefflichen Aufsatze in dem Schulblatt der Provinz Brandenburg (1866 Heft 9 u. 10) gefolgt; ich spreche hiermit dem einsichtigen Verfasser, welcher sich leider nicht genannt hat, meinen aufrichtigen Dank für seine Belehrung aus.

Worten und Gedanken zu, und sie wird diese Mahnung durch den Hinweis auf Gottes Allwissenheit, welcher doch nichts entgehe, auf die Stimme des eigenen Gewissens und auf die Forderungen des Ehrgefühls und der Wahrhaftigkeit eindringlich zu machen wissen. Außerdem hat der Lehrer auch einzelne Maßregeln nicht außer Acht zu lassen, welche mittelbar oder unmittelbar zur Verhütung der erwähnten Sünde beitragen. So hat er auf eine anständige Haltung der Hände zu achten und zu dringen, er hat durch angemessene Beschäftigung die Schüler vor verführerischem Müßiggang zu schützen, er hat gelegentlich gegen die für die Jugend ohnehin unnatürliche Liebe zur Einsamkeit zu warnen und namentlich seinerseits die Herbeiführung solcher Einsamkeit (z. B. die Strafeinschließung in ein Klassenzimmer oder in das Karzer ohne gleichzeitige ausreichende Beschäftigung) streng zu vermeiden; endlich hat er, und hierzu ist nicht nur der Religionslehrer berufen, seinen Zöglingen die Sitte des Morgen- und Abendgebets ans Herz zu legen. Wer mit dem Gedanken an Gott aufwacht und zur Ruhe geht, von dem ist nicht zu fürchten, daß er sich gleich darauf unzüchtigen Handlungen hingebe.

§ 58.

Wo sich aber Unkeuschheit in Worten oder Werken unter den Schülern betreffen läßt, da hat der Lehrer alle Mittel zur Heilung und Ausrottung des Übels anzuwenden und schlimmsten Falls seine Klasse von solchem Aussatz zu reinigen. Viele Lehrer entziehen sich dieser Pflicht teils aus Ekel vor der genannten Sünde, teils weil sie sich eine sichere Behandlung derselben nicht zutrauen und in ihrer Verlegenheit eher zu schaden als zu nützen fürchten. Allein jener Ekel muß ebenso wie bei jeder noch so widerwärtigen Körperkrankheit überwunden werden; das Übel ist zu gefährlich, um nicht die ernsteste und hingebendste Tätigkeit zu fordern, und besitzt namentlich wie kaum ein anderes ansteckende Kraft. Das Mistrauen in den Erfolg des Heilverfahrens muß uns zwar zu der reiflichsten und umsichtigsten Überlegung veranlassen, darf uns aber von der Behandlung des Übels selbst ebenso wenig zurückschrecken, als sich der Arzt auch durch die verzweifeltsten Leiden von seinen Heilversuchen abhalten läßt. Die Schwierigkeit der Diagnose wie der Heilung soll aber den einzelnen Lehrer dazu vermögen, bei gegründetem Verdacht sofort vertrauensvoll die Aufmerksamkeit und die Mitwirkung seiner Amtsgenossen anzurufen und namentlich in weiterem Verfolg sich an das Haus zu wenden, ohne dessen Hilfe er schließlich doch nichts ausrichten wird und welches ja auch in erster Linie beteiligt und betroffen ist. Denn die Ent-

stehung des Übels weist meistens auf Misstände zurück, welche außerhalb der Schule liegen; die Beseitigung dieser Misstände ist aber die Hauptsache, da eine einfache Bestrafung nutzlos und in der Regel auch unangemessen sein würde. Tritt nun dem Lehrer in der Klasse oder doch in Gegenwart mehrerer Schüler die unkeusche und unanständige Äußerung eines einzelnen entgegen, so hat er sofort seinen Abscheu und Widerwillen gegen solches Benehmen kräftig und laut aber möglichst kurz kund zu geben; er weckt hierdurch auch bei den übrigen das Gefühl, daß dergleichen in einer sittlichen Gemeinschaft nicht geduldet werden dürfe und eigentlich unerhört sei, und da das Vergehen vor anderen verübt ist, so darf und braucht auch die Rüge keine geheime zu bleiben. Je nach den Umständen kann es sich auch empfehlen, den schuldigen für den Rest der Stunde aus der Klasse zu weisen oder sonst für eine kurze Zeit von dem Verkehr mit seinen Mitschülern auszuschließen. Außerdem versteht sich, daß ein solches Vorkommnis den Lehrer zu stiller aber eindringender Beobachtung veranlassen wird, ob sich bei dem betreffenden Schüler oder in der Klasse überhaupt eine unkeusche Gesinnung oder Handlungsweise vorfinde. Dies ist nicht immer der Fall; denn zuweilen sind derartige Äußerungen, welche freilich immer Verachtung und Abscheu verdienen, nur ein Nachklang übler häuslicher Gewohnheit oder entspringen aus einer gewissen Roheit ohne gerade schon ein verdorbenes Herz zu verraten.

Die unkeuschen Handlungen lassen sich in zwei Gattungen unterscheiden und erfordern hiernach eine völlig verschiedene Behandlung. Entweder hat der erwachsene Schüler sich geradezu in unzüchtigen Verkehr mit weiblichen Personen eingelassen, was dem Lehrer durch zufällige eigene Warnehmung oder durch fremde Anzeige bekannt geworden ist. Dieses Vergehen enthält abgesehen von seiner sittlichen Schuld eine so grobe Verletzung der Schulzucht, daß es unnachsichtig und in jedem Falle mit der Verweisung aus der Anstalt bestraft werden muß. Auch wird hierdurch dem schuldigen nicht nur für seine Besserung sondern ebensowol für seinen Verkehr der beste Dienst erwiesen; denn wie sonst auch die Gesinnung seiner Mitschüler sein mag, sie empfinden wenigstens in der großen Mehrzahl gegen ein so schandbares über den Kreis der Schule hinausgreifendes Vergehen doch einen solchen Abscheu, daß sie mit dem Täter fortan weder unbefangen verkehren mögen noch können, und auch die Eltern der übrigen haben ein Recht darauf, daß ihre Kinder vor solchem Umgange geschützt werden. Weit schwieriger ist aber der zweite Fall zu erkennen und zu behandeln, in welchem einzelne Schüler zur Selbstbefleckung und sogenannten heimlichen Sünde herabgesunken sind. Zunächst ist schon die

Entdeckung dieser Sünde äußerst schwer, denn sie deckt sich einerseits selbst mit der grösten Heimlichkeit und andererseits sind die Anzeichen, über deren Natur sich der Lehrer am besten durch den Arzt unterrichten läßt, trüglich. Es ist ebensowol möglich, daß viele Anzeichen der Selbstbefleckung zusammentreffen ohne doch aus diesem Übel herzurüren, als daß sie zu einem großen Teile bei dem wirklich sündigen fehlen, falls derselbe sich nicht schon in einem vorgeschrittenen Stadium dieses Lasters befindet. Die Aufzählung aller Symptome läßt sich hier nicht geben; betreffs ihrer Kenntnis ist der Lehrer wie schon gesagt an den Arzt oder an die einschlagende Litteratur zu verweisen;*) am meisten wird er aus dem gesammten scheuen Benehmen des Schülers, aus dem getrübten und unsicheren Blick seiner Augen und aus der gewohnheitsmäßigen Haltung der Hände auf das Vorhandensein des Übels schließen dürfen. Indes gerade diese Anzeichen treten in der Regel erst in dem weiteren Fortschritt der Sünde und bei dem wirklich schuldbewusten hervor; erwiesenermaßen ruhen jedoch die Anfänge des Übels oft in manchen körperlichen Gewohnheiten, über deren Gefahr und Strafbarkeit das Kind noch ohne Bewustsein ist. Solchen Kindern ist aber ganz anders zu begegnen als jenen verstockteren und verdorbeneren, und überdies würde es äußerst bedenklich, ja offenbar schädlich sein, wollte der Lehrer durch mancherlei Anzeichen verführt solche Schüler dieses Lasters bezichtigen, welche von demselben frei sind. Hieraus erhellt also, daß er in seiner Beobachtung wie in seinem Verfahren sich von der grösten Vorsicht leiten lassen muß; hat sich sein Verdacht befestigt, so rufe er seine Amtsgenossen zur Mitbeobachtung auf und wende sich sodann auch an den Vater, welcher eine viel reichere Gelegenheit und selbstverständlich auch einen stärkeren Antrieb hat sein Kind zu überwachen. Daß namentlich die Unterredung mit dem Vater großen Takt erfordert, bedarf keiner Bemerkung: die meisten und zwar gerade solche Eltern, welche um das sittliche Wol ihrer Kinder ernst besorgt sind, werden anfänglich schwer die Äußerung des Unmuts über einen derartigen Verdacht unterdrücken können. Indes muß es schließlich der eingehenden Vorstellung des Lehrers doch gelingen, den Vater von dem Ernst und der Reinheit seiner eignen Absichten zu überzeugen und für eine übereinstimmende Behandlung zu gewinnen; sollte dies wider Erwarten nicht der Fall sein, so hat wenigstens der Lehrer in diesem Bezuge seine Schuldigkeit getan und er darf nunmehr sein weiteres Verfahren lediglich von seiner Pflicht für die Klasse und die übrigen Schüler

*) Vgl. hierüber den Aufsatz von Groß über geschlechtliche Verirrungen in der zweiten Aufl. von Schmids Encyklopädie. II, S. 1021.

bestimmen lassen. Die Art dieses Verfahrens läßt sich nur nach dem einzelnen Falle bemessen. Ist das Kind dem Übel erst kürzlich in seinen Anfängen, wol gar ohne alles Schuldbewußtsein verfallen, so wird eine ernste aber von Liebe getragene Unterredung unter vier Augen, welche mehr auf die Größe der Gefahr als auf das sündhafte des Vergehens hinweist, ohne doch den letzteren Punkt außer Augen zu lassen, das wirksamste Mittel sein.*) Aufmerksame Beobachtung und liebevolle fürsorgliche Behandlung werden das weitere tun und selten ihre Absicht verfehlen. Ist der Schüler tiefer in das Laster versunken, so kann es neben der ernsten Rücksprache und der nachdrücklichen Warnung vor der Verletzung des göttlichen Gebots ohne strenge Überwachung, im Falle der offenkundigen oder gar vor mehreren Schülern vollzogenen Selbstbefleckung auch nicht ohne empfindliche Strafe abgehen, welche wenn es sonst das Lebensalter des Schülers noch gestattet am zweckmäßigsten in körperlicher Züchtigung (am besten in Schlägen auf die Hände) besteht. Auch in diesem Falle ist aber wie in dem ersteren Unterredung und Bestrafung mit dem betroffenen Schüler allein vorzunehmen; wissen andere Schüler um die Sünde, so werden sie auch von der Strafe erfahren und die übrigen sollen eben von dem ganzen Vorkomnis nichts wissen. Selbst wenn ein großer Teil der Klasse von diesem Leid befallen ist, so muß doch Rücksprache und Bestrafung mit jedem besonders vollzogen werden, sowol zum Schutz der übrigen als auch weil die geheime und widerwärtige Natur der Sünde dieses erheischt. Niemals darf eine Belehrung vor der ganzen Klasse erfolgen; was auch einzelne Lehrer von der Verbreitung des Übels erzählen, so ist dasselbe weder so allgemein noch darf der Lehrer dessen Kenntnis soweit voraussetzen, um es durch eine öffentliche Besprechung gleichsam zu einem Vergehen gleich den übrigen

---

*) Köhler a. a. O. S. 844: „Man wird daher in einer ernsten aber liebevoll bekümmerten Weise den verdächtigen auf die unläugbaren Thatsachen, namentlich auf die Veränderung seines physischen Wesens und auf die Anzeichen gestörter Gesundheit, endlich auf die angeführten directen Indicien aufmerksam machen, wird auch nach Merkmalen fragen, deren Zusammenhang mit den Geschlechtssünden nur dem Sachverständigen bekannt ist, und aus ihrem Zugeständnis einen überraschenden Beweis ableiten; das ganze Benehmen des wirklich befleckten bei einer solchen Unterredung wird den Menschenkenner genugsam aufklären und für ihn bedarf es keines unumwundenen Bekenntnisses, wenn schließlich die Frage auf einen, wie man hoffe, in seiner Verderblichkeit nicht begriffenen Misbrauch der Genitalien gerichtet wird. Der unschuldige, zumal der noch keine Vorstellung von der fraglichen Verirrung besitzt, wird sich leicht unterscheiden von dem verstockten schuldbewußten. Ein Geständnis wird eher auf Fragen nach e i n z e l n e n unreinen Acten als nach einer Gewohnheit erfolgen.“

zu stempeln.*) Auch hier gilt außerdem, daß die Eltern das volle Recht haben, ihre unschuldigen Kinder vor der Kunde solches Lasters bewart zu wissen. Die Mittel der Heilung aber, auf welche der Lehrer in der Unterredung hinzuweisen und welche er soweit möglich selbst anzuordnen hat, sind außer der nachher zu berürenden Beseitigung der Ursachen Arbeit, Vermeidung der Einsamkeit, Gebet namentlich zum Beginn und Schluß des Tages und die Verweisung auf die Stimme des Gewissens. Letzteres spricht in dem schuldigen vernehmlich genug und warnt auch den halbschuldigen Handlungen insgeheim zu begehen, zu denen er in Gegenwart der Eltern oder Lehrer niemals schreiten würde. Die unverbesserlichen, unbußfertigen und besonders die Verführer sind ohne weiteres aus der Anstalt auszuschließen; dies verlangt gebieterisch die Rücksicht auf die öffentliche Sitte und die Fürsorge für die übrigen Schüler. Gegen diese Verweisung ist das Bedenken erhoben, daß hierdurch das Übel in andere Anstalten verschleppt werde. Allein zunächst muß doch behauptet werden, daß wenn die einzelne Schule ihre Erziehungsmittel ohne Erfolg erschöpft hat, ihr nichts weiter übrig bleibt, als den unverbesserlichen von sich zu trennen; außerdem ist nicht nötig, vielmehr sogar zu hintertreiben, daß der schuldige Zögling sofort einer anderen Anstalt übergeben werde. Es giebt namentlich in Preußen eine Form der geschärften Verweisung, welche es verbietet den entlassenen Schüler vor Ablauf eines bestimmten Zeitraumes, meistens eines Viertel- oder halben Jahres, in eine andere Schule aufzunehmen; diese Form ist hier anzuwenden. Somit wird also der Schüler nicht auf eine andere Anstalt verwiesen, sondern er wird für eine angemessene Zeit, innerhalb deren die Heilung wenigstens möglich ist, der Familie zurückgegeben und diese hat um so mehr Anlaß ihre Obhut und Pflege eintreten zu lassen, als sie in der Regel an der Verdorbenheit des Kindes sei es aus Nachlässigkeit oder wegen des in ihr herrschenden leichtfertigen Tons einen nicht geringen, vielleicht den grösten Teil der Schuld trägt. Deshalb ist auch hier wie bei ähnlichen Vorfällen der Einwand hinfällig, daß durch ein solches Verfahren nicht die Kinder sondern die Eltern gestraft würden. Dies soll eben geschehen und es geschieht von Rechts wegen, da die Eltern es an ihrer Pflicht haben fehlen lassen. Erfolgt offenkundig auch innerhalb jenes Zeitraumes der Zurückgezogenheit die Heilung des gesunkenen Kindes nicht, so hat keine Anstalt die Verpflichtung ja kaum das Recht, dasselbe anzunehmen; die Familie hat dann mit sich und mit ihrem Arzte zu beraten, was weiter zu geschehen habe.

---

*) Das Wort des Tacitus (Germ. 12) „tanquam scelera ostendi oporteat dum puniuntur, flagitia abscondi“ gilt auch hier.

Neben den Heilungsversuchen müssen wie gesagt sowol bei den betroffenen wie für die übrigen Schüler die Quellen des Übels erforscht und verstopft werden. Soweit es sich hierbei um körperliche Anlässe oder um schädliche und üppige Einrichtung der häuslichen Lebensweise, Verweichlichung im Bette, frühzeitigen Genuß reizender Speisen und Getränke und dergleichen handelt, hat der Lehrer die Eltern auf diese Anlässe hinzuweisen und seinen Rat durch die Mitwirkung des Arztes zu unterstützen; weiter reicht hier sein Einfluß nicht. Falls der Vater selbst sich vor zweideutigen Äußerungen in Gegenwart der Kinder nicht scheut oder falls der Ton der Gesellschaft, in welche die Kinder allzu frühzeitig hineingezogen werden, geeignet ist ihre Einbildungskraft zu reizen, so wird der Lehrer mit aller durch den geselligen Anstand gebotenen Rücksicht übrigens aber unverholen sein Bedenken aussprechen müssen und die Eltern zu einem anderen Verfahren zu bewegen suchen; unter Umständen kann es sich empfehlen den geistlichen Seelsorger der Familie zur Mitwirkung zu bestimmen. Es ist leicht gesagt, daß dergleichen Gewissenlosigkeit der Eltern nicht zu befürchten sei; das Gegenteil ist zu offenkundig und die Gefahr zu groß, um nicht alles zu ihrer Beseitigung zu versuchen. Auch ist es sehr möglich, daß manche Eltern sich des strengsten Anstandes in ihren Reden befleißigen und gleichwol die nötige Vorsicht bei der Erziehung der Kinder und bei ihren anscheinend unschuldigen Vergnügungen außer Acht lassen. Die Tanzstunden mit ihren Folgen wollen streng überwacht und unter sorgfältiger Beachtung der körperlichen Entwickelung der Kinder eingerichtet sein; Tanzvergnügungen bis in die Nachtstunden sind in jedem Betracht von Übel und namentlich für die Überreizung der Phantasie von der gröſten Gefahr; die hier und da üblichen Kinderbälle sind vollends eine geistige und körperliche Mishandlung der Jugend. Auch der frühzeitige oder häufige Theaterbesuch ist höchst bedenklich.*) Fast jedes Drama bewegt sich in der Darstellung leidenschaftlicher Liebesverhältnisse, wobei es oft genug an Verführern und Verführten nicht fehlt, und muß das jugendliche reizbare Gemüt in verwandte Bewegung setzen; das Ballet ist aber geradezu ein Weckruf der Sinnlichkeit. Außer der häuslichen Lebensweise kommen vornehmlich der Umgang der Schüler und die von ihnen gelesenen Bücher in Betracht; was in diesem Bezuge Gefahr droht sei es aus den Leihbibliotheken oder aus anderen Quellen, muß sorgfältig aber mit voller Entschiedenheit fern gehalten werden. Daß der Umgang mit schlechten Schülern oder mit erwachseneren aber der Jugend noch nahe stehenden

*) Vgl. den wolüberdachten Aufsatz von E. Kühner über die Gefahren großstädtischer Erziehung in den Pädagogischen Zeitfragen (Frankfurt, 1863) S. 9.

Personen, sofern dieselben es an ernster Sittlichkeit fehlen lassen, entschieden zu verhindern oder abzubrechen sei, ist selbstverständlich; in diesem Bezuge muß nochmals auf den üblen Einfluß hingewiesen werden, welchen frühere Zöglinge der Anstalt, die in ihrer neuen Stellung die früher gebotene Sittenstrenge nicht mehr für nötig erachten oder sich wol gar ihrer Ausschweifungen rühmen, auf die zurückgebliebenen Schulfreunde ausüben. Der Besuch der Wirtshäuser und Konditoreien, welcher schon früher als unzulässig bezeichnet wurde, ist auch wegen seiner Gefahren für die Sittenreinheit der Schüler zu untersagen. Abgesehen von dem Reiz, welchen der Genuß geistiger Getränke auf die Anregung des Geschlechtstriebes ausübt, hört sieht und liest der Schüler in diesen Räumen vieles, vor dem ihn eben die Erziehung schützen soll; leider sind unsere Zeitungen in der Anpreisung mancher Geheimmittel, in dem Bericht über unzüchtige Personen und Begebenheiten und in mancherlei Anspielungen auf geschlechtliche Verhältnisse geschwätzig bis zur Gewissenlosigkeit. Unter den auszuschließenden Schriftwerken sind hier aber nicht nur solche von offenbar schmutzigem Inhalt verstanden; es giebt leider genug Bücher, welche bei ihrer anständigen Hülle und einem unanstößigen Ausdruck sich auf dem Tische der weiblichen Jugend finden und gleichwol eine erschreckende Verwirrung der Begriffe in Bezug auf geschlechtliche Reinheit und eheliche Treue enthalten. Alle solche Anlässe zu unkeuschen Gedanken und zur Verführung der Phantasie müssen namentlich der heranwachsenden Jugend fern bleiben, und da die Schule offenbar nicht im Stande ist hier eine vollständige Absperrung eintreten zu lassen, so hat sie um so mehr die Sittenreinheit der Zöglinge durch eine übrigens gesunde und kräftigende Erziehung zu schirmen und ihnen durch Sittenstrenge und Belebung des wissenschaftlichen Strebens die beste Waffe für die Stunde der Versuchung zu liefern.

§ 59.

Widerholt ist schon auf die Bestrafung als das letzte Zuchtmittel verwiesen, auch bei einzelnen Vergehen bemerklich gemacht, welche Strafe für dieselben angemessen sei. Desgleichen leuchtet nach unseren bisherigen Betrachtungen zweierlei ein, daß der Lehrer die Strafe als ein Erziehungsmittel, und ferner daß er dieses Mittel zuletzt und als ein außerordentliches nach Durchlaufung der übrigen Wege anzuwenden habe.*) Die Strafe ist also in der Schule nicht ein Akt der Vergeltung

*) Über Schulstrafen ist vielfach in Programmen und pädagogischen Schriften, auch

oder der bürgerlichen Gerechtigkeit, wiewol sie natürlich an sich gerecht sein muß, sondern sie soll zur sittlichen Besserung des Schülers dienen. Sie ist demnach lediglich auf die Erziehung des Willens berechnet, sei es daß derselbe unterstützt oder umgelenkt werden soll, und sie wendet sich zu diesem Behufe an die Empfindung und das Gefühl des Zöglings, um durch nachdrückliche Weckung der ersten und durch richtige Leitung des zweiten bestimmend auf den Willen einzuwirken. Hieraus ergiebt sich schon, daß kein Schüler für einen Fehler oder Mangel des Verstandes der Phantasie des Gemüts an sich gestraft werden darf, und hierdurch wird das Gebiet der Straffälle erheblich eingeengt. Nicht die schlechte Arbeit oder verkehrte Antwort des Schülers, nicht ein Mangel an Empfindung bei ihm oder eine plötzliche Verirrung des Gefühls sind strafwürdig; alle derartigen Vorkommnisse hat der Lehrer sachlich zu behandeln, ohne sich zum Tadel zum Schelten oder gar zur Strafe hinreißen zu lassen. Sondern die Straffälligkeit tritt erst dann ein, wenn jene Mängel oder Verfehlungen auf einer Verkehrtheit des Willens beruhen, wenn sie also entweder bewuste Ausflüsse des Willens sind oder von einem Mangel an tatkräftigem Willen zeugen. Hält der Lehrer sich diese einfachen Sätze gegenwärtig, so wird er sich ungleich weniger zur Strafverhängung versucht fühlen, als dies jetzt häufig der Fall ist. Namentlich junge Lehrer sollten es sich zum Gesetz machen stets zu erwägen, wieweit die Sittlichkeit des Schülers bei seiner Verfehlung beteiligt sei; sie würden dann nicht so leicht die Strafe als ein alltägliches Zuchtmittel ansehen und sie würden auch um so ernster veranlaßt werden, zunächst sich selbst zu fragen, inwiefern sie durch eigenes Ungeschick oder Übereilung den Fehler des Schülers entweder selbst verschuldet oder doch nicht genügend verhindert haben. Sie werden also durch diese Erwägung zuerst vermocht werden, die Strafen nur an dem richtigen Orte zu verhängen; indem sie ferner überlegen, auf welche Weise sie dem Willen des Schülers am wirksamsten zu Hilfe kommen, wird ihnen die Wahl der richtigen Strafart erleichtert, und endlich werden sie durch ein so bedächtiges Vorgehen zu einem weisen Haushalt in ihrem Strafverfahren bewogen werden, welcher sie verhindert die Strafmittel allzurasch zu verausgaben und sich in Folge dessen den weiteren Vergehen der Schüler rat- und hilflos gegenüber zu sehen.

Die Strafe soll also gerecht sein, d. h. sie soll der inneren Natur des Vergehens entsprechen und mit möglichst genauer Berücksichtigung des Anteils abgemessen werden, welchen der sittliche Wille des Schülers an

---

von Direktoren-Konferenzen verhandelt; vgl. die Protokolle der zweiten pommerschen Konferenz S. 76—101 und der neunten ost- und westpreußischen S. 63—146 u. 302—311.

seinem Vergehen trägt. Mit anderen Worten, für die nach ihrer äußern Beschaffenheit gleichen Fehler soll nicht unterschiedslos dieselbe Strafe verhängt werden; solche Buchstabengerechtigkeit, welche selbst in der bürgerlichen Rechtspflege ihre Ausgleichungsmittel besitzt, ist auf das Geschäft der Erziehung völlig unanwendbar und muß, wo sie dennoch von dem Lehrer in geist- und gemütloser Weise und unter Vernachlässigung der vorher bezeichneten Erwägungen angewendet wird, ihren Zweck, nämlich den der sittlichen Besserung völlig verfehlen und überdies Lehrer und Schüler untereinander entfremden und verfeinden. Vielmehr die Ausübung dieser buchstäblichen Gerechtigkeit, welche recht eigentlich den alten Spruch „summum ius summa iniuria“ bewahrheitet, ist schon ein unverkennbarer Beweis dafür, daß der Lehrer sein Verhältnis zu den Schülern gänzlich verkehrt aufgefaßt hat und bei aller formellen Gerechtigkeit der erziehenden und hingebenden Liebe bar ist. Selbst wo also mehrere Schüler zugleich denselben strafwürdigen Fehler begangen haben, soll der Lehrer nicht unterschiedslos über sämmtliche dieselbe Strafe verhängen, sondern er hat zuvor zu erwägen, welche Strafart der Natur des einzelnen und seiner inneren Verfehlung am angemessensten sei und deshalb auch am sichersten zu seiner Besserung führe. Daß diese verschiedenartige Abwägung unter Umständen ihre Schwierigkeiten habe und um das Gerechtigkeitsgefühl der Klasse nicht zu verletzen mit großer Umsicht angestellt werden müsse, ist allerdings richtig. Indes liegt die Sache selten so, daß bei dem gleichen Fehler auch eine gleiche Verschuldung der einzelnen hervortritt; selbst in den Augen der Schüler scheidet sich meistens der minder schuldige von dem schwerer belasteten und schließlich, wenn der Lehrer einen bemerkbaren Unterschied der Schuld zwischen sonst verschieden gearteten Schülern nicht auszumitteln oder zur Warnehmung der Klasse zu bringen vermag, so mag er immerhin über alle dieselbe äußere Strafe verhängen, welche dann eher geringer als höher zu bemessen ist, aber er wird in seinen begleitenden Worten doch den Unterschied seiner eigenen Beurteilung auszudrücken und hierdurch das Gemüt der beteiligten zu versöhnen wie den Anforderungen der Erziehung zu entsprechen wissen. Was also auch sonst als schwer durchzuführender aber an sich unumstößlicher Grundsatz für die Erziehung gelten muß, daß dieselbe ohne Einförmigkeit bei Warung der allgemeinen Gerechtigkeit sich dem Bedürfnis des Zöglings anschmiegen solle, das hat auf dem Gebiet der Strafe seine besondere Wahrheit.

Die Strafe soll ferner in der Regel und wenige Ausnahmen abgerechnet nicht auf der Stelle verhängt werden und dem Vergehen nicht auf dem Fuße folgen. Der Lehrer hat erst ruhig das Vergehen selbst

zu ermitteln und seiner inneren Natur nach festzustellen; er hat ebenso ruhig die bescheidene Entschuldigung des Schülers anzuhören und je nach den Umständen anzunehmen oder kurz zu widerlegen, ohne sich jedoch in einen förmlichen Wortwechsel mit demselben einzulassen oder ihm zu einer berechneten Verteidigung Raum zu gewähren. Er wird durch diese Ruhe nicht nur manche nachher bitter bereute Übereilung vermeiden, denn selbst anscheinend grobe Vergehen der Schüler lösen sich bei genauerer Erwägung zuweilen in ein Misverständnis, in eine einfache Nachlässigkeit, zuweilen sogar in nichts auf, sondern er wird sich hierdurch auch die Selbstbeherrschung bewaren, welche zur richtigen Abmessung der Strafe unerläßlich ist; endlich wird er auch durch diese Ruhe besonders befähigt werden, ein etwa angesponnenes Lügengewebe zu durchschauen und zu zerreißen. Hiermit ist indes nicht gesagt, daß zwischen dem Vergehen und der Strafverhängung beziehentlich der Strafabbüßung ein langer Zeitraum liegen darf; es ist unzweckmäßig eine im Anfang der Woche vorgekommene Verfehlung erst am Ende derselben etwa durch Nachsitzen zu bestrafen, denn inzwischen hat der Schüler die Gelegenheit gehabt und vielleicht auch benutzt, durch verdoppelten Eifer seinen Fehler gut zumachen, vielleicht freilich auch durch weitere Nachlässigkeit denselben zu erschweren. In beiden Fällen ist aber das ursprünglich verhängte Strafmaß nicht mehr angemessen. Eher ist, wenn die Umstände es zulassen, zu empfehlen, daß der Lehrer eine im Beginn der Woche bemerkte Vernachlässigung mit einer Strafandrohung für den Schluß derselben belege; die Drohung wird in der Mehrzahl der Fälle anregend genug wirken um die Strafe selbst zu verhindern. Jene wenigen Ausnahmen, in denen eine sofortige und rasche Bestrafung angebracht ist, beschränken sich im ganzen auf Trotz Frechheit und Unverschämtheit; hier läuft der Lehrer auch weniger Gefahr sich zu vergreifen, da die betreffenden Schüler in der Regel auch sonst schon durch ihr schlechtes Betragen sich als strafwürdig gekennzeichnet haben und überdies verdienen die genannten Fehler zur Aufrechterhaltung des Lehreransehens und der allgemeinen Klassenzucht eine augenblickliche Ahndung und Unterdrückung. Auch hierbei muß indes der Lehrer seines Urteils gewiß sein; die Fälle sind nicht unerhört, in denen als Trotz erscheint, was nur Verlegenheit Ungeschick oder ein sonst veranlaßter und nur am unrechten Orte und in ungehöriger Weise durchbrechender Unmut ist. In diesen Fällen wird die überlegene Ruhe des Lehrers nicht nur den Schüler entwaffnen und zur Selbstbesinnung zurückführen, sondern in ihm auch ein lebhaftes Gefühl der Dankbarkeit gegen den Lehrer erwecken, welcher es verstanden den Widerstreit im Herzen des Schülers zu schlichten oder die hochgehenden Wogen eines

nur unrichtig geäußerten Gefühls mit liebevollem Ernst zu besänftigen.

§ 60.

Bevor wir zur Erörterung der einzelnen Strafarten übergehen, muß noch darauf hingewiesen werden, daß der Lehrer durch rechtzeitige aber ja nicht wortreiche Ermahnung, durch richtige Anregung des Ehrgefühls und durch Sparsamkeit in Lob und Tadel die Strafen zum grösten Teile und bei der Mehrzahl der Schüler überflüssig macht. Das richtige Ehrgefühl findet wie oben bemerkt seine Befriedigung in der Selbstachtung und der Achtung der Altersgenossen, besonders aber in der Zufriedenheit und dem Vertrauen des Lehrers. Auf dieses leztere kommt es vornehmlich an; geht der Lehrer, wie er soll, zunächst von der Voraussezung aus, daß seine Schüler in Wahrhaftigkeit und Liebe um die Erfüllung ihrer Pflicht bemüht sind, schenkt er demzufolge ihnen vor weiterer böser Erfahrung das entsprechende Vertrauen, so wird er sich im allgemeinen in demselben selten getäuscht finden. Mehr noch wirken besondere Beweise eines gesteigerten Vertrauens, welches er guten und strebsamen Schülern nicht durch viele Worte sondern durch die Tat zeigt. Der Aufruf eines wahrheitsliebenden Schülers über einen verwickelten Vorfall Auskunft zu geben, die Aufforderung der besseren und fortgeschritteneren, eine schwierige Unterrichtsaufgabe vor der Klasse zu lösen oder ihren Mitschülern in der Erklärung einer dunkeln Stelle zu Hilfe zu kommen, und ähnliche Beweise des Vertrauens befestigen nicht nur die in dieser Weise ausgezeichneten Schüler, sondern entzünden auch bei der Mehrzahl der übrigen das Verlangen, ihnen nachzueifern und sich gleiche Ehren zu verdienen.*) Solches Vertrauen regt also den guten Willen an; es ist aber schon mehrfach betont, daß die Belebung der eigenen Schülertätigkeit das sachgemäßeste

*) Der Verfasser hat, allerdings in sehr seltenen Fällen und bei leichteren Vergehen, wol einen der besten Schüler in der Klasse aufgefordert seine Meinung über die Strafe auszusprechen, mit welcher der fehlende zu belegen sei. Die nächste Folge war meistens, daß die Strafabmessung gelinde ausfiel und daß es in der Regel bei dem in diesem Verfahren schon liegenden Verweise blieb. Allein die weitere Folge war nun, daß der hierdurch ohne jedes Wort des Lobes ausgezeichnete Schüler um so eifriger um die Behauptung seiner Stellung bemüht war, daß er sich den Dank seines Mitschülers verdiente und daß der ganze Vorfall anregend und gleichsam versöhnend auf die Klasse einwirkte. Doch darf wie gesagt eine solche Maßregel nur ausnahmsweise getroffen werden, sowol um nicht an ihrem Werte zu verlieren als auch um in dem betreffenden Schüler keinen ungerechtfertigten Dünkel zu erwecken.

Erziehungsmittel und der sicherste Schutz gegen Verirrungen und deren Bestrafungen sei. Ferner soll der Lehrer im Tadel wie im Lobe sparsam sein; ein verschwenderisch gespendeter Beifall verliert an Wert und wird schließlich kaum beachtet und dasselbe gilt von der Rüge. Gegen diese Regel fehlen aber viele Lehrer, nicht mit irgend welchem Bewußtsein sondern rein aus übler Gewohnheit. Wenn der Lehrer an den Schüler eine Frage richtet, so setzt er voraus, daß derselbe sie beantworten könne und werde; die richtige Antwort ist also selbstverständlich und verdient kein Lob. Wenn aber der Lehrer jeder richtigen Antwort sein „gut, schön, richtig" hinzufügt, wie das ja alltäglich vorkommt, so erteilt er sein Lob am unrechten Orte und in abstumpfender Widerholung; der Schüler beachtet schließlich das lobende Wort nicht mehr und kann deshalb zwischen diesem und dem sonstigem Lobe des Lehrers keinen besonderen Unterschied erkennen. Daß mit diesen ewigen Einschaltungen auch viel Zeit verschwendet wird, sei nur nebenher bemerkt. Dagegen wird derjenige Lehrer, welcher nach der richtigen Antwort, falls sie nicht ein besonderes Nachdenken voraussetzt, ruhig weiter geht und sich jene einfachen Worte der Anerkennung für geeignete Gelegenheiten aufspart, mit seinem kärglichen Lobe Wunder wirken und, indem er seinen sachlichen Beifall zum Ziele des allgemeinen Strebens macht, sich und den Schülern viele Strafen ersparen. Dieselbe Haushaltung ist natürlich für den Tadel vorgeschrieben; wer im täglichen Verkehr mit den Scheltworten „faul, gedankenlos, dumm"*) um sich wirft, kann sich nicht wundern, wenn die Schüler dem ewigen Tadel keine Bedeutung beimessen und schließlich anderer Mittel bedürfen um zu ihrer Pflicht angehalten zu werden.

Durch das vorbezeichnete Verfahren wird also die Zahl der strafwürdigen Vergehen sehr verringert werden und hieraus folgt von selbst, daß die Strafe nur selten und als ein außerordentliches Mittel eintreten wird. Einen Lehrer, welcher auf diese Weise mit seinem Tadel und Lobe hauszuhalten und sein Vertrauen als die höchste Belohnung zu verwerten weiß, ist es also unnötig noch besonders zur mäßigen Anwendung der Strafe sei es nach ihrer Zahl oder nach ihrer Schärfe zu ermahnen. Im allgemeinen ist aber diese Mahnung leider noch nicht überflüssig, so gern auch zugestanden wird, daß die jetzige Schulzucht im ganzen sich durch eine freundlichere und eigenartige Behandlung vor derjenigen zur Zeit

*) Das letzte Wort sollte eigentlich ganz aus der Unterrichtssprache verschwinden. In der Regel ist der Schüler gar nicht dumm sondern nur unachtsam gewesen; ist er aber wirklich dumm, so verdient er für diesen Mangel an Anlage sicher keinen Tadel sondern hingebende Unterstützung. Vgl. außerdem über die Verwerflichkeit der Schimpfworte § 48.

unserer Väter auszeichnet. Aber einzelne Lehrer glauben immer noch nicht ohne zahlreiche Strafen auskommen zu können; die weitere Folge dieser Strafanhäufung ist selbstverständlich auch eine übermäßige Schärfung der Strafen, nur um denselben noch irgend welche Wirkung zu sichern. Als ob ein solches Verfahren nicht die notwendige Wirkung haben müßte, die Jugend zu verhärten und gleichgiltig zu machen! Möchte denn doch ein solcher Lehrer, wenn er sich wundert, daß gerade bei ihm die Schüler faul und widerspänstig sind und ihm so vielen Ärger bereiten, seine glücklicheren Amtsgenossen fragen, wie sie es anfangen um bessere Erziehungs- und Unterrichtsergebnisse mit ungleich weniger Aufwand und zu gleichzeitiger Zufriedenheit des Lehrers und der Schüler zu erlangen! Bei vertrauensvollem Gedankenaustausch wird er bald erfahren, daß seine Kollegen sich umgekehrt über die Masse der von ihm verhängten Strafen wundern, und er wird hierdurch von seiner leidigen Gewohnheit abgebracht werden. Zuweilen ist diese Strafanhäufung auch nur eine Folge der Übereilung; der Lehrer, welcher den ersten Schüler, bei welchem er einer Nachlässigkeit begegnet, sofort mit Strafe belegt, sieht sich durch ein Gefühl der Gerechtigkeit gezwungen jedem nachfolgenden gleich nachlässigen Schüler dieselbe Strafe zuzuteilen, und so kann es denn kommen, daß in einer Stunde die halbe Klasse zum Nachsitzen oder zu einer ähnlichen Strafe verurteilt wird. Oder er hat einen Schüler für irgend eine allerdings tadelnswerte Vernachlässigung sogleich mit einer Strafe belegt, ohne vorher die übrigen Anregungsmittel versucht oder demselben in der Sache selbst durch seine Unterstützung fortgeholfen zu haben; der Schüler aber begeht aus Leichtsinn oder weil die Aufgabe wirklich seine Kräfte übersteigt oder auch weil er dem Gewicht der doppelten Arbeit nicht gewachsen ist, denselben Fehler abermals und zieht sich hierdurch eine weitere Steigerung der Strafe zu, welche ihn noch mehr niederdrückt und ursprünglich ganz außerhalb der Absicht des Lehrers lag. In solchen Fällen ist die Ausführung wie die Zurücknahme der Strafe gleich peinlich und unzweckmäßig; allein der Lehrer würde sich die ganze Verlegenheit und Gefahr erspart haben, wenn er nach dem vorher erörterten Grundsatze mit mehr Ruhe und Besonnenheit zu Werke gegangen und nicht sofort zur Strafverhängung geschritten wäre.

§ 61.

Im vorigen Paragraphen wurde unter Lob und Tadel im wesentlichen ein sachliches Urteil über einzelne Unterrichtsleistungen des Schülers ohne Bezug auf sein allgemeines Verhalten verstanden; in diesem Sinne

würde natürlich der Tadel des Lehrers noch nicht zu den Strafen zu zählen sein. Gewöhnlich wird er überhaupt nicht unter dieselben gerechnet, insofern man unter der Strafe eine besondere Buße versteht, welche dem Schüler für sein sittlich ungenügendes Verhalten auferlegt wird. Allein dann würde doch schwer zu sagen sein, wo der Tadel aufhörte und die Strafe begänne, und völlig unhaltbar ist diese Unterscheidung von dem oben genannten Standpunkte aus, daß nämlich die Strafe den Zweck der Besserung habe. Auf den zartfühlenden und ehrliebenden Schüler macht ein Wort des Tadels, ein stilles Anzeichen, daß das bisherige Vertrauen zu ihm erschüttert sei, ja der einfache Blick des Lehrers einen tiefern Eindruck, als die empfindlichste Strafe auf den gesunkenen und verhärteten. Und so soll es sein: der Lehrer ist der Mittelpunkt und das Muster der Klasse, sein Blick und sein Wort müssen also und werden auch bei richtiger Anwendung das vornehmste Zuchtmittel für dieselbe bilden. Hält er bei Plauderei oder sonstiger Zerstreutheit plötzlich einige Augenblicke in seinem Unterricht ein und sieht inzwischen den unaufmerksamen scharf an, so wird unausbleiblich über diesen ein Gefühl der Beschämung kommen und die Aufmerksamkeit ohne ein Wort des Tadels hergestellt sein. Selbst ein verachtungsvolles Schweigen bei einer ungenügenden oder unwahren Entschuldigung des Schülers, ein einfaches Kopfschütteln und ruhiges Weitergehen zu einem anderen Schüler werden ihre Wirkung selten verfehlen. Ist eine besondere Rüge nötig, so erfolge dieselbe in ruhigem, ja bei anfänglichen Vergehen sogar in mildem Tone und möglichst kurz; die erhobene Stimme des Lehrers zeugt wol von seiner Erregung, fügt aber dem Tadel nichts hinzu und wortreiche Vorhaltungen sind schon oben als unzweckmäßig verworfen. Schreien und Schelten soll aber nie statthaben; abgesehen von seiner Anstandswidrigkeit zeigt dasselbe nur, daß der Lehrer im Begriff steht die Herrschaft über sich selbst zu verlieren, um so weniger kann er erwarten sein Ansehen über die Klasse zu behaupten. Überdies könnte solche Äußerungsweise doch nur entweder die Klasse einschüchtern oder reizbare Schüler auch aufregen und zu neuen Ungezogenheiten verleiten; beides soll natürlich vermieden werden. Daß dem Tadel des Lehrers sich weder Hohn noch Bitterkeit beimischen darf, versteht sich von selbst; der Lehrer hat seinen Unwillen über das Vergehen, nicht aber seinen Widerwillen gegen den Schüler noch auch persönliche Gereiztheit zu zeigen und in jeder Strafe soll der Schüler noch die Fürsorge des Lehrers und die Absicht der Besserung erkennen. Daß der Lehrer zunächst seinen Tadel dem Schüler allein und erst bei wiederholten Fällen zum Zwecke der Schärfung vor der Klasse aussprechen müsse, wie dies wol hier und da empfohlen wird, kann im allgemeinen

nicht als richtig gelten. Vielmehr ist es eine Verstärkung des Tadels und ein Zeichen des größeren Gewichts, welches der Lehrer dem Vergehen beimißt, wenn er während des Unterrichts sein Misfallen einfach markiert und den Schüler ausdrücklich zur Besprechung des Vorfalls nach beendigter Stunde zurückbehält. Indes ist hier ein Wechsel des Verfahrens je nach den Umständen zulässig; manche Vergehen sollten überhaupt sei es zur Schonung des Ehrgefühls oder aus Rücksicht auf die übrigen Schüler nur insgeheim besprochen werden und andererseits kann durch eine feierlichere und nachdrücklichere Form, etwa vor Beginn des Unterrichts und unter genauerer Erörterung des Vergehens, dem Tadel in Gegenwart der Klasse eine größere Schärfe verliehen werden. Ein derartiges Verfahren ist namentlich geboten, wenn statt des Lehrers der von dem Vorfall in Kenntnis gesetzte Direktor sich bewogen fühlt die Rüge selbst zu erteilen. Hierin liegt aber schon eine erhebliche Steigerung des Tadels, welcher hierdurch über manche sonstige Strafen weit hinausgehoben wird; eben deshalb wie auch aus anderen Gründen ist dieses Mittel selten anzuwenden. Denn so eindringlich auch dem jungen Lehrer empfohlen werden muß bei vorkommenden Schwierigkeiten sich den Rat und die Unterstützung seines Direktors zu erbitten und so wenig der letztere beides versagen wird, so muß er doch die Ausführung seines Rates soviel als möglich dem Lehrer überlassen, sowol um dessen Ansehen nicht bloß zu stellen und um ihn an den Gebrauch der eigenen Kraft zu gewöhnen als auch um sein amtliches Gewicht nicht durch stete Einmischung zu schwächen. Die schärfste Form des Tadels ist der vor der versammelten Lehrerkonferenz durch den Direktor erteilte Verweis; richtig und selten angewendet ist dieselbe von dem grösten Nachdruck und meistens wird schon ihre Androhung die gewünschte Wirkung hervorbringen. Dieses Verfahren rechtfertigt sich indes nur bei groben Vergehen oder bei allgemeinem und fortgesetztem Misverhalten des Schülers und sollte stets als die nächste Vorstufe zur Verweisung angesehen werden.

Kehren wir zum einfachen Tadel zurück, so wird, falls derselbe sich nicht oder nicht mehr als wirksam erweisen sollte, auf ihn die Androhung einer bestimmten Strafe folgen müssen. Welcherlei Art auch die angedrohte Strafe nach den Umständen sein möge, sie wird jedesfalls nur eine geringe Steigerung des Strafverfahrens enthalten dürfen, um den Grundsätzen einer vorsichtigen und sparsamen Zucht zu entsprechen. Das Androhen einer harten Strafe kann unter Umständen zwar abschreckend wirken, würde aber im Falle des doch eintretenden Vergehens dazu führen, daß der fehlende sodann einer unangemessenen Bestrafung unter-

läge oder daß der Lehrer durch diese Erwägung bewogen sich im Widerspruch gegen seine eigenen Worte mit einer gelinderen Strafe begnügte. Dies ist aber völlig zweckwidrig; die Strafandrohung kann nur wirken, wenn sie eintretenden Falls sicher ausgeführt wird, und ihre Nichtverwirklichung muß den Lehrer seines Ansehens und das ganze Strafverfahren seiner Wirkung berauben. Das liegt auf der Hand; gleichwol sind Lehrer nicht selten so unvorsichtig sogar unter Verpfändung ihres Ansehens Strafen anzudrohen, an deren Ausführung nicht zu denken ist, oder Folgen irgend eines Vergehens vorauszusagen, welche sie allein doch nicht zu bestimmen haben. Beispielsweise lassen Lehrer der Prima sich durch ihren gerechten Unmut öfters verleiten nachlässigen Schülern vorherzusagen, daß sie die Abgangsprüfung nicht bestehen würden. Dies sollte nur nach der sichersten und allseitigsten Erwägung und bei dem entschlossenen Willen geschehen die Prophezeiung zur Wahrheit zu machen; auch in diesem Falle wird aber ein Wort der Warnung angemessener sein, als eine Vorhersagung, welche ja, wenn der Schüler sich nun doch wirklich noch aufrafft, den Lehrer in die unerquickliche Lage versetzt entweder tatsächlich seinen Irrtum zu bekennen oder zur Aufrechterhaltung seines Wortes ungerecht zu werden. Selbst jene Warnung wird aber, wenn sie sich nicht auf ein einzelnes Fach sondern auf die Gesammtreife des Schülers bezieht, nicht von dem Fachlehrer auszusprechen sondern dem Direktor zu überlassen sein. Allein häufig fehlt es auch an jenem entschlossenen Willen und wenn es nach der Prüfung zur Abstimmung kommt, so zeigen sich wol eben dieselben Lehrer aus gutmütiger Schwäche oder aus dem völlig haltlosen und eben deshalb verschwiegenen Grunde, ihrer Anstalt durch die Zahl der durchgefallenen Schüler keine Schande bereiten zu wollen, nur zu geneigt ihre Stimme zu Gunsten der Reife abzugeben und somit ihr eigenes Wort unwahr zu machen.

§ 62.

Die üblichsten Strafen bestehen in der Absonderung des Schülers, in der Erteilung eines schriftlichen Tadels (einer sogenannten Sittennote), in Strafarbeiten und Einschließung; zu diesen tritt in selteneren Fällen die körperliche Züchtigung und die Verweisung von der Anstalt. Das Anweisen eines gesonderten Platzes in der Klasse für kürzere oder längere Zeit ist eine sehr angemessene Strafe für diejenigen Schüler, welche sich des gemeinsamen und ungehinderten Verkehrs mit ihren Genossen unwürdig gemacht oder diesen Verkehr in ungebürlicher Weise benutzt haben, also für zänkische und boshafte oder für Plauderer.

Für diese mag die Absonderung anfänglich nur kurz, etwa für die Dauer der betreffenden Stunde eintreten und somit zunächst und wesentlich den Zweck der Beschämung und Mahnung haben; sollte hiermit noch nicht geholfen sein, so wird diese Strafe allerdings auf längere Zeit seien es Tage oder Wochen auszudehnen sein, bis der Lehrer die sichere Hoffnung der Besserung hat. Eine völlig unbestimmte und übermäßige Verlängerung derselben ist unstatthaft; denn zeigt der Schüler sich dauernd für den Klassenverkehr ungeeignet, so paßt er überhaupt nicht in eine öffentliche Schule und ist seinen Eltern zurückzugeben. Übrigens ist diese Strafe nur für das frühere Alter angebracht; in den oberen Klassen würde sie das Ehrgefühl zu stark verletzen und ist hier auch nicht mehr nötig. Denn die Plauderei herrscht in denselben nicht mehr und muß in Einzelfällen durch andere Mittel bezwungen werden; gegen zänkische Schüler pflegen aber die eigenen Altersgenossen ein hinlänglich wirksames Absperrungssystem zu beobachten, welches der Mitwirkung des Lehrers nicht bedarf. Für andere Vergehen einen abgesonderten Platz anzuweisen und namentlich sogenannte Faulbänke für die trägen und nachlässigen einzurichten ist unpassend; die Strafe steht zu dem Vergehen in keiner inneren Beziehung und wird also abgesehen von sonstigen Bedenken zu einer mechanischen und äußeren Anordnung, was in der Erziehung immer vermieden werden muß. Sie könnte also nur als Ehrenstrafe wirken: als solche ist sie aber viel zu stark und zu niederdrückend. Auch kann von dem Zusammensetzen der faulen Schüler weder für diese noch für die übrige Klasse Heil erwartet werden; vielmehr gewähren derartige Faulbänke ein widerwärtiges Bild, welches der Jugend erspart werden sollte. Das Anweisen eines niedrigeren Platzes gehört eigentlich nicht hierher; die Rangordnung ist das Ergebnis der sämmtlichen Klassenleistungen, also namentlich auch der Unterrichtsergebnisse und kann deshalb passender Weise nicht durch ein einzelnes Vergehen eine Abänderung erleiden.

Die Erteilung einer schriftlichen Rüge oder Note in dem Tagebuche der Klasse oder in dem besonderen Sittenhefte des Schülers ist eine nachdrücklichere Form des mündlichen Tadels und namentlich dann zweckmäßig, wenn es gilt entweder sofort oder später durch den Vermerk auf der monatlichen oder vierteljährlichen Censur das Haus von den Verfehlungen der Kinder in Kenntnis zu setzen. Knüpft sich diese Folge nicht an die Note, so ist sie eigentlich wertlos und es ist nicht abzusehen, weshalb der Lehrer seinen eindringlichen Worten weniger zutraut als der Schrift, die der Schüler in dem Klassentagebuche entweder gar nicht sieht oder in seinem eigenen Hefte so oft ansieht als ihm gefällt, das heißt vermutlich gar nicht. Hier und da verfolgt diese Einschreibung

allerdings noch den Zweck nach einer bestimmten Anzahl von Noten eine schärfere Strafe etwa das Nachsitzen zu verhängen. Allein eine derartige Summierung des Tadels, gleichsam um die erhaltene Summe sodann in eine gleichwertige Strafe höherer Gattung zu übersetzen, ist vollends ein rein mechanisches Verfahren und führt überdies um so mehr zur Ungerechtigkeit, je genauer es eingehalten wird. Denn die einzelnen mit einer schriftlichen Note belegten Vergehen sind nie unter einander gleich, wie doch auch der einzelnen Note immer die besondere Veranlassung hinzugefügt wird; die Vereinigung dieser ungleichartigen Vergehen zu einer Summe und ihre Belegung durch eine Strafe trifft also die einzelnen Schüler ungleich und nicht im Verhältnis zu ihrer Straffälligkeit und das ganze Verfahren ist eigentlich unsinnig. Wird dasselbe aber nicht genau eingehalten, so ist Willkür und Ungleichmäßigkeit in der Entscheidung noch weniger zu verhindern und der Eindruck der Ungerechtigkeit und Parteilichkeit bei den Schülern unvermeidlich. Die schriftliche Note ist angemessen für Vergeßlichkeit und Nachlässigkeit, nicht für eine schlechte sondern für eine versäumte Arbeit, weil eben in allen diesen Fällen die Hilfe des Hauses beansprucht werden kann. Verkehrt ist es sie auch für andere leichtere Vergehen zu erteilen; hierdurch entsteht in den Tage- und oder Sittenbüchern ein unleidlicher Mischmasch, welcher schließlich den Lehrer die Kinder und die Eltern verwirren muß, und ferner erwächst hieraus eine Anhäufung dieser Strafen, welche sie jedes Werts beraubt. Hiervor hat sich der Lehrer um so sorgfältiger zu hüten, als die Versuchung zur Verhängung derselben ziemlich groß ist. Denn sie ist wegen ihres mechanischen Charakters sehr bequem zu handhaben und nimmt die persönliche Einwirkung des Lehrers auf den Schüler, welche doch die Hauptsache sein sollte, weiter nicht in Anspruch; eben deshalb pflegt sie die stete Zuflucht solcher Lehrer zu sein, welche das innere Verhältnis des Erziehers zu dem Zögling nicht ernst und tief auffassen und deswegen ihre eigene Tätigkeit und Verantwortung gern auf das Tagebuch abwälzen. Wird sie aber auf jene erstgenannten Vergehen beschränkt und ihre Nachwirkung bis in das Haus hinein verfolgt und hält sich außerdem der Lehrer gegenwärtig, daß in ihr eine erhebliche Verschärfung des mündlichen Tadels liegen soll, so wird sie verhältnismäßig selten eintreten und somit auch wirksam sein.

Ebenso hat sich der Lehrer bei den Strafarbeiten und dem Nachsitzen eine sparsame Anwendung und die Beschränkung auf bestimmte Vergehen zur strengen Regel zu machen. Bei den Strafarbeiten versteht sich dies ohnehin; sie können doch nicht über die Leistungsfähigkeit des Schülers hinaus aufgegeben werden, ohne entweder schlechthin

unausführbar zu werden oder zu groben Täuschungen Anlaß zu geben. Eine Arbeit lediglich zum Zweck der Strafe soll aber überhaupt nicht aufgegeben werden; dies widerspricht dem Begriff der Erziehung und selbst in unseren öffentlichen Zuchthäusern ist die Arbeit nicht Strafe sondern Mittel zur Beschäftigung und zur Besserung. Die sogenannte Strafarbeit kann also nur den Zweck haben, daß der Schüler eine nachlässige Arbeit nochmals besser mache; in diesem Sinne ist sie angemessen und hierauf ist sie streng zu beschränken.*) Daß also der Schüler eine unsaubere oder übereilte Arbeit nochmals besser liefere, ist in der Ordnung und die hierin liegende Anspannung seiner Kraft entspricht um so mehr seinem Vergehen, als er durch dasselbe seine Arbeitszeit zu verkürzen und seine Muße ungebürlich zu erweitern trachtete. Aber es ist durchaus unangemessen und auch unzweckmäßig dieselbe Arbeit mehr als einmal abschreiben zu lassen, letzteres namentlich deshalb, weil erfahrungs- und naturgemäß die Schüler bei dem widerholten Schreiben unachtsam werden und nunmehr eine fehlerhaftere Arbeit liefern als früher. Daß Strafarbeiten aber nicht für Vergehen verhängt werden dürfen, welche mit der gestellten Aufgabe nichts zu tun haben, versteht sich von selbst.

Auch das Nachsitzen, die mildere Form der Freiheitsberaubung, ist nur auf diejenigen Vergehen anzuwenden, welche aus einer ungebürlichen Ausdehnung oder Benutzung der Mußezeit entspringen, also auf Faulheit und Nachlässigkeit; auch für den in den Freistunden verübten Unfug und Übermut wird dasselbe verhängt werden können, wenn nicht nach Lage der Umstände eine andere Strafart sich mehr empfiehlt. Natürlich soll diese Strafe nicht jede Vernachlässigung treffen; schon oben (§ 52) ist dargetan, wie man mit den Ursachen der anscheinenden Faulheit zugleich die Mittel zu ihrer sachlichen Beseitigung finden werde, und außerdem liegt zwischen dem ersten Tadel und der verhältnismäßig scharfen Strafe des Nachsitzens noch ein weiter Raum, welcher weise ausgekauft sein will. Dies ist um so mehr festzuhalten als auch diese Strafart ebenso wie die Sittennote und aus ähnlichen Gründen viel verlockendes hat. Diese Versuchung wird indes durch eine andere Erwägung verringert werden, welcher der Direktor durchweg Geltung verschaffen sollte. Das Nachbleiben soll in der Regel nicht nur die Strafe für die bewiesene Faulheit sein, sondern es soll auch die Folgen dieser Faulheit auslöschen, d. h. der Schüler soll während des Nachsitzens gut machen, was er vorher versäumt hat. Er muß also während desselben nicht nur überhaupt beschäftigt werden, sondern seine Arbeit muß gerade in der Nachholung des

*) Vgl. § 52 g. E.

versäumten bestehen; mithin ist diese Arbeit von dem betreffenden Lehrer aufzugeben und auch zu überwachen. Mit anderen Worten während des Nachbleibens hat gerade der Lehrer die Aufsicht zu führen, welcher die Strafe verhängt hat, und hierdurch wird er schon selbst von dem übermäßigen Gebrauch derselben abgehalten werden. Der hiergegen zuweilen angeführte Grund, daß ja somit auch der Lehrer selbst bestraft und seine freie Zeit verkürzt werde, ist nicht stichhaltig; herrscht Faulheit oder Unfug unter seinen Schülern in größerem Umfange, so trägt er sicher selbst den grösten Teil der Schuld und hat auch unter den Folgen zu leiden. Überdies ist doch die Absicht der Strafe, daß sie wirksam sei, und dies wird sie im wesentlichen nur unter seiner Aufsicht sein können. Somit ergeben sich die Grundsätze, daß nie ein Schüler ohne genaue Aufsicht*) und ohne angemessene Beschäftigung nachbleiben soll und daß diese Beschäftigung nur durch den nächst beteiligten Lehrer angeordnet und überwacht werden darf. Hieraus folgt ferner von selbst, daß diese Strafe nicht massenhaft und nur für eine angemessen kurze Zeit verhängt werden wird; es wird also in der Regel dem Lehrer möglich sein, den nachbleibenden Schüler nach seiner Wohnung zu nehmen und dort unter seiner Aufsicht arbeiten zu lassen. Somit verschwinden die gemeinschaftlichen Nachsitzstunden, welche noch an manchen Anstalten üblich sein mögen, und dies ist auch in anderem Betracht ein großer Vorteil. Sie haben nämlich den Übelstand, daß sämmtliche Schüler einer, zuweilen sogar verschiedener Klassen, welche innerhalb der Woche zum Nachsitzen verurteilt worden sind, am Ende derselben diese Strafe gemeinschaftlich unter der Aufsicht eines Lehrers abbüßen. Dieser Lehrer hat also nicht nur die unerfreuliche Aufgabe eine Menge verschiedenartiger und natürlich schlechter Schüler, welche ihm zum Teil wenig oder gar nicht bekannt sind, zu überwachen, sondern er kennt auch die besondere Natur ihrer Vergehen nicht genug, um jedem derselben die angemessene Behandlung angedeihen zu lassen, und noch weniger ist er bei den verschiedenartigen Aufgaben der Schüler im Stande sich genau zu überzeugen, ob dieselben genügend ausgeführt werden, was doch zum Schluß des Nachbleibens geschehen müste. Wechselt vollends jene Aufsicht unter den Lehrern und trifft somit auch jüngere, welche in der Handhabung der Zucht noch wenig geübt sind, so erwachsen ihnen hieraus disciplinarische Schwierigkeiten, die sie beim besten Willen nicht zu lösen vermögen. Denn unter jenen

---

*) Strenge und durchgängige Aufsicht ist auch sonst geboten; denn die Stunden der einsamen Absperrung sind auch die Stunden schwerer Versuchung, vor denen schlechte wie schwache Schüler behütet werden sollen; vgl. § 57 gegen Ende.

Schülern finden sich bei unvorsichtiger Anwendung dieser Strafe neben solchen, welche nur vorübergehend sich vernachlässigt haben, auch manche durchgehends faule und unnütze; diese sind aber allzu geneigt die unangenehme Zeit des Nachsitzens sich durch allerlei Unfug zu verkürzen und auch die Strafgenossen zu stören oder zu verleiten, so daß denn schließlich das Strafmittel zu neuen ärgerlichen Auftritten führt und das Übel noch verschlimmert. Auch kann der nachbleibende Schüler unmöglich die Strafe als eine harte ansehen, welche er in Gemeinschaft mit etwa zwölf anderen zu verbüßen hat; sein Ehrgefühl wird ihn also nicht eben vor der Erneuerung derselben schützen. Ferner wird als Regel festzuhalten sein, daß das Nachbleiben nicht leicht über eine, höchstens bis zu zwei Stunden auszudehnen ist, daß die Eltern sofort nach dem Schluß des Unterrichtes von der verhängten Strafe benachrichtigt werden müssen und daß für dasselbe nie die Mittagsstunden verwendet werden dürfen. Das erste ist notwendig, weil sonst die Zeit des Schülers für seine laufenden Arbeiten zu sehr geschmälert werden und auch die Absicht der Erziehung hinter der Strenge der Strafe zurücktreten würde; das zweite deshalb, weil die Eltern das Recht haben zu erfahren, wo ihr Kind sich befindet, und um dem letzteren die Möglichkeit zu benehmen sein längeres Fortbleiben vom Hause durch eine Unwahrheit zu bemänteln. Auch in dem dritten Bezuge dürfen die Eltern verlangen, daß die häusliche Ordnung durch die Schulzucht nicht in einem so auffälligen Grade unterbrochen werde. Überdies ist die Einschließung über Mittag und die hiermit verbundene Entziehung der Mahlzeit für die Gesundheit des Kindes bedenklich und verhindert selbst im unschädlichen Falle dasselbe geradezu während des Nachmittagsunterrichts gespannt und kräftig zu bleiben. Es mag ja richtig sein, daß trägen und sinnlichen Naturen durch das Fasten beizukommen ist; allein diese Strafart geht das Haus an und die Schule hat über dieselbe nicht zu verfügen. Endlich sollte die Strafe des Nachsitzens nie ohne Vorwissen des Ordinarius (Klassenlehrers) und wenigstens nicht ohne nachträgliche Kenntnisnahme des Direktors verhängt werden; auch hierdurch wird der massenhaften und voreiligen Anwendung derselben gesteuert werden.

Das Nachsitzen gehört in die unteren Klassen; für die oberen wird unter Umständen und in seltenen Fällen das Einschließen in ein besonderes Straflokal, die sogenannte Karzerstrafe, sich wirksam erweisen. Dieselbe darf aber nur für ungebürliches Benehmen, Trotz oder groben Unfug eintreten und kann allerdings den betroffenen Schüler zur ernsten Besinnung und Einkehr in sich selbst veranlassen. Ob diese Wirkung sich erwarten lasse, werden die Lehrer nach ihrer sonstigen Kenntnis des

Schülers zu beurteilen haben; zuweilen gestattet auch die Gerechtigkeit und die Rücksicht auf die verletzte Schulordnung keine andere Strafe. Hieraus ergiebt sich aber, daß dieselbe nicht durch den einzelnen Lehrer ausgesprochen werden sondern stets nur nach vorgängiger Billigung des Ordinarius und des Direktors, in der Regel sogar nur in Folge eines Konferenzbeschlusses eintreten darf. Denn diese Strafe ist an sich zu schwer, um obenhin verhängt werden zu dürfen, und sie gewinnt durch die vorangehende Beratung noch an Nachdruck; sie wird also ebenso wie der vor der Konferenz erteilte Verweis als der Vorläufer der Verweisung bei weiterem straffälligen Betragen gelten müssen, da sie eine öftere Widerholung nicht wol zuläßt. Für andere als die genannten Vergehen eignet sich die Karzerstrafe nicht, insbesondere nicht für Trägheit oder sinnliche Verirrungen: sie ist eine Freiheitsstrafe und soll den Schüler nachdrücklich daran erinnern, daß er seine Freiheit noch nicht gehörig zu benutzen und sich selbst nicht zu beherrschen vermag. Neben der seltenen Anwendung derselben ist auch ihre zeitliche Beschränkung geboten; sie sollte nie über vier Stunden ausgedehnt werden, weil sie andernfalls auch abgesehen von sonstigen Unzuträglichkeiten den Charakter eines Erziehungsmittels verliert und in eine polizeiliche Haft ausartet, mit welcher die Schule nichts zu tun hat. Es darf übrigens nicht verschwiegen werden, daß nicht wenige Anstalten dieser Strafe gänzlich entraten zu können glauben; dies ist freilich an sich ein wünschenswertes Verhältnis und unbedingt notwendig ist sie nicht, da sie meistenteils durch den vorerwähnten öffentlichen Verweis mit gleicher Wirkung ersetzt werden kann. Entsprechend dem Nachsitzen ist auch bei dieser Strafe der Schüler angemessen zu beschäftigen und das Haus sofort zu benachrichtigen.

Als seltene Strafen sind die körperliche Züchtigung und die Verweisung von der Anstalt bezeichnet, und höchst selten darf die **Körperstrafe** unter allen Umständen nur Statt haben; sie zu einem gewöhnlichen Zuchtmittel machen heißt eigentlich nichts anderes, als sich zu einer geistigen Behandlung des Kindes unfähig erklären, und entwürdigt Lehrer und Schüler auf gleiche Weise. Auch lehrt die Erfahrung hinlänglich, daß sie nur von den schlechten Lehrern häufig angewendet wird, welche ihre wahre Aufgabe gar nicht begriffen haben, und daß sie dann die bald abgehärteten Schüler zur gleichmäßigen Verachtung der Strafe und des Lehrers, ja zum Haß gegen den letzteren führt; sie versuchen um so eifriger denselben zu hintergehen oder zu verhöhnen, je sicherer sie sind ihn in Ärger zu versetzen und je genauer sie wissen, daß sie im Falle der Entdeckung ihr Vergehen nur äußerlich mit dem Rücken abzubüßen haben,

ohne daß ihr besseres Selbst in Anspruch genommen wird. Im ganzen läßt sich aber nicht verkennen, daß diese Art der Zucht einem vergangenen Zeitalter angehört und in eben dem Maße aus dem Schulleben verschwindet, in welchem der Lehrerstand seinen Beruf mit größerer Tiefe und Liebe umfaßt. Die körperliche Züchtigung ist demnach nur in außerordentlichen Fällen anzuwenden; hierher gehört also nichts, was häufig vorkommt, weder Faulheit noch Nachlässigkeit, weder Plauderei noch Vergeßlichkeit, sondern nur frecher Trotz, Roheit und Bosheit in ihren verschiedenen Formen, also nur diejenigen Vergehen, welche die nachdrückliche Erinnerung nötig machen, daß über dem zügellosen Burschen noch eine höhere Gewalt steht, welche ihn unter allen Umständen zu bändigen vermag. Selbst also für die Lüge an sich oder für die Verstocktheit eignet sich diese Strafe nicht; wie jene zu behandeln sei, ist oben dargetan, und den verstockten Schüler könnte die Züchtigung leicht noch verstockter machen. Die Körperstrafe ist ferner niemals anzuwenden, wo es sich um die Erweckung des Ehrgefühls handelt; als Ehrenstrafe ist sie viel zu hart für das Werk der Erziehung, denn sie regt das Ehrgefühl nicht an, sondern sie verletzt es und erniedrigt in diesem Sinne den Schüler. Sie darf deshalb unter keinen Umständen durch den Schuldiener sondern muß immer durch denjenigen Lehrer vollzogen werden, unter dessen Augen das strafwürdige Vergehen vorgefallen ist, mit der einzigen Ausnahme etwa, daß jüngere und kürzlich in den Schulstand eingetretene Lehrer am besten tun die Verhängung und Vollstreckung dieser Strafe dem Klassenordinarius zu überlassen. Sie ist also wie gesagt eine empfindliche Mahnung zur Botmäßigkeit, nicht empfindlich in dem Sinne, daß sie in besonderer Schwere auferlegt werden dürfte um durch den körperlichen Schmerz zu wirken, sondern durch den tatsächlich geführten Beweis, daß der betreffende Schüler nötigenfalls zum Gehorsam zur Sitte und Bescheidenheit gezwungen werden könne und daß das Gesetz immer noch ein Mittel besitze um den Widerstand zu brechen. Schon aus diesem Grunde, dann aber auch zur Schonung der Gesundheit ist jede harte Züchtigung zu vermeiden, woraus weiter folgt, daß der Lehrer niemals in Zorn und Hast zu derselben schreiten darf; wenige Schläge mit einem dünnen Stöckchen auf die Finger oder den Rücken genügen, um den Sünder zur Besinnung zu bringen, und dies soll ja allein erreicht werden. Die Übereilung wird aber der Lehrer um so sicherer vermeiden, je unumstößlicher für ihn der früher erörterte Grundsatz gilt nicht sofort zu strafen. Ohnehin empfiehlt es sich für die Mehrzahl der Fälle, nicht die Mitschüler zu Zeugen dieser Strafe zu machen, zumal dieselbe den Unterricht in höchst störender Weise unterbricht, sondern den Schüler am Schluß des Unterrichts zurück zu

behalten; vielleicht daß auch die zwischen der Strafandrohung und Strafvollstreckung verflossene Zeit hinreicht, um den Schüler zur Besinnung und zur Abbitte zu bewegen und in diesem Falle wird ja wenigstens diese Art der Strafe überflüssig und unanwendbar. Eine solche körperliche Mahnung ist indes nur geeignet jüngere Schüler in ihre Schranken und zur Anerkennung der über ihnen stehenden gesetzlichen Macht zurückzuführen; sie darf deshalb nur in den unteren Klassen stattfinden, während die erwachseneren Schüler auf andere Weise zu ziehen oder schlimmsten Falls aus der Anstalt zu entfernen sind. Es könnte noch in Frage kommen, was mit den Schülern zu geschehen habe, welche etwa unter Berufung auf den Willen ihres Vaters — und solche Beispiele sind ja nicht unerhört — die Absicht aussprechen sich keine Körperstrafe gefallen zu lassen. Allerdings lassen sich Fälle denken, in denen sodann der Lehrer besser tut einstweilen die Züchtigung aufzuschieben und durch Vermittelung des Direktors erst Erkundigung einzuziehen, was es mit dieser Behauptung des Schülers für eine Bewandtnis habe. Findet sich, daß derselbe die Wahrheit gesprochen, und ist der Vater nicht zu einer vernünftigen Auffassung zu bewegen, so muß, die Angemessenheit der Strafe vorausgesetzt, der Schüler aus der Anstalt entlassen werden; denn diese hat unter allen Umständen das Recht, innerhalb ihrer Grenzen die Zucht in den bewährten und gesetzlich gebilligten Formen zu handhaben und demnach diejenigen Schüler zu entfernen, welche dieser Zucht nicht unterworfen werden sollen. Indes wird dieser Fall zumal bei den jüngeren Schülern doch eine sehr seltene Ausnahme sein und im allgemeinen ist es vorzuziehen, zunächst der verletzten Klassenzucht und den etwa gleichzeitig beleidigten Schülern durch Vollstreckung der Strafe die erforderliche Sühne zu gewähren und ruhig abzuwarten, was etwa nachher der falsche Stolz der Eltern unternehmen möchte. Aber auch solche Fälle, deren Vorkommen nicht bestritten werden kann, empfehlen die seltene Verhängung der Körperstrafe, und sie machen es zugleich ratsam, daß der Klassenlehrer und der Direktor von ihrer jedesmaligen Anwendung wenigstens nachträglich unterrichtet werden. Zur Ausübung dieser Strafe ist oben der Stock empfohlen, das Erteilen von Backenstreichen und Ohrfeigen ist meistenteils (z. B. in Preußen) durch die Schulgesetzgebung untersagt. Im ganzen mit Recht und zwar nicht allein wegen der möglichen Gefahren für die Gesundheit des geschlagenen Schülers sondern mehr noch aus dem Grunde, weil der Lehrer sich zur Erteilung des Backenstreichs weit leichter hinreißen läßt, und dies soll eben verhütet werden. Indes kann nicht in Abrede gestellt werden, daß für frechen und unverschämten Trotz die augenblickliche Ohrfeige die beste Sühne und das zuverlässigste Heilmittel

ist; richtig angewendet wird sie auch nicht leicht eine Beschwerde hervorrufen. Der Lehrer mag in solchen Fällen auf seine Gefahr handeln, nur wird er sich vor jeder körperlichen Verletzung des Schülers sorgfältig zu hüten haben. Das Zerren an den Ohren und an den Haaren ist ein Zeichen von Roheit, zu welcher sich der Lehrer nie erniedrigen darf. Im ganzen darf man für die körperliche Züchtigung den Grundsatz annehmen, welchen die Versammlung der Schulmänner zu Augsburg im Jahre 1862 aufgestellt hat: „Unter voller Anerkennung des Princips, daß der Lehrer die Aufgabe hat die Körperstrafe zu entfernen, ist die mäßige und vorsichtige Anwendung derselben, bei der man das Ehrgefühl des Schülers möglichst zu schonen hat, nicht zu verwerfen; es ist dieselbe vom Lehrer selbst zu erteilen."*)

Die Verweisung von der Anstalt ist zwar nach ihrer Wirkung aber eigentlich nicht mehr nach ihrer Absicht eine Strafe sondern das Eingeständnis, daß die Schule ihre Mittel an dem betreffenden Zöglinge vergeblich erschöpft habe. In welchen Fällen dieselbe einzutreten habe, ist schon oben bei der Erörterung der einzelnen Fehler angegeben; hat sich aber das Lehrerkollegium von ihrer Notwendigkeit überzeugt, so darf es sich in seinem Beschluß durch keine außerhalb der Sache liegende Erwägung z. B. durch die Rücksicht auf den vermeintlichen Ruf der Schule oder des Schülers und durch keine Bitten der Angehörigen irre machen lassen. Daß durch diese Entfernung auch die Eltern betroffen werden, ist allerdings richtig; allein die Schule kann nicht alles leisten und die Fälle werden sehr selten sein, in denen nicht auch das Haus seine sichtbare Schuld an der Unverbesserlichkeit des verwiesenen Zöglings trüge. Die Schule hat aber nicht allein auf diesen Rücksicht zu nehmen, obschon sie auch für ihn die Verweisung als das heilsamste erkennt; sie hat vor allem ihre Gesammtaufgabe, die geistige und sittliche Förderung kurz das Seelenheil aller ihrer Zöglinge, im Auge zu behalten und alles zu entfernen, was dieser Aufgabe nachhaltige Störungen bereitet, und ebenso haben die Eltern der übrigen Schüler ein Recht darauf ihre Kinder vor Ansteckung und bösem Beispiel bewart zu wissen. Der Ausspruch Th. Arnolds hat seine volle Richtigkeit: „Ehe man lernt, daß die erste, zweite und dritte Pflicht eines Schulmeisters die ist, hoffnungslose Sub-

*) Wenn deshalb das Lehrerkollegium einer Realschule (Programm der Königstädtischen Realschule in Berlin, 1866) erklärt hat der Körperstrafe nicht mehr zu bedürfen, so mag man dieses als ein schönes Ergebnis anerkennen; allein zur allgemeinen Richtschnur wird dieser Entschluß nicht dienen können. Welche Geltung die körperliche Züchtigung in den höheren Schulen der freiheitliebenden Engländer einnimmt, ist bekannt genug.

jekte los zu werden, wird eine öffentliche Schule niemals werden, was sie sein könnte und sein sollte."*) Die Verweisung kann in doppelter Form erfolgen: entweder der betreffende Schüler, dessen geistige Fähigkeiten oder dessen allgemeiner sittlicher Zustand ihn für den ferneren Besuch der Schule untauglich machen, wird den Eltern in der Stille zurückgegeben, welche sodann die Wahl haben erst die uneingeschränkte Macht der häuslichen Erziehung zu versuchen oder ihn sogleich einer anderen Anstalt anzuvertrauen, oder der Schüler wird förmlich von der Anstalt ausgeschlossen und ihm zugleich der sofortige Besuch einer anderen öffentlichen Lehranstalt für eine bestimmte Zeit untersagt. Diese strengere Verweisung ist nur bei groben und augenfälligen Vergehen zulässig; in beiden Fällen ist aber der Direktor verpflichtet in dem Abgangszeugnis den Grund der Entfernung ohne Härte aber klar und mit voller Wahrheit auszudrücken. Unterläßt er dies aus unzeitiger Schonung für den entlassenen Schüler oder aus falscher Rücksichtnahme auf den Ruf seiner Anstalt, so vergeht er sich nicht nur gegen die Wahrheit sondern auch gegen diejenige andere Anstalt, welcher der Schüler zugeführt werden soll. Auch kann den Direktoren nicht unbedingt zugemutet werden, jeden anderwärts verwiesenen Schüler ohne weiteres aufzunehmen; sie sollen vielmehr befugt sein ihre Entscheidung hierüber nach Lage der Umstände und nach gewissenhafter Rücksicht auf das Wohl der eigenen Anstalt zu treffen.**)

§ 63.

Es bleiben noch einige allgemeine Grundsätze zu erörtern, welche der Lehrer bei dem Strafverfahren zu beherzigen hat. Daß die angedrohte Strafe für den Fall des Vergehens unweigerlich zu vollstrecken ist, wurde schon früher bemerkt (§ 47 und 61); auf diese selbstverständliche Bedingung sich und dem Gesetze Achtung zu verschaffen würden die Lehrer kaum aufmerksam zu machen sein, wenn nicht so manche unter ihnen teils aus Unachtsamkeit teils aus übel angebrachter Gutmütigkeit ihre Drohung nachher unausgeführt ließen oder auf Bitten des Schülers die Strafe wenigstens milderten. Dies mag ein augenblickliches Dankgefühl in dem Kinde wecken, muß aber dasselbe zu der Ansicht bringen, daß es der Lehrer mit seinem Worte nicht ernst meine, und wird es somit in seinem Leichtsinne bestärken. So offenbart sich denn auch hier, daß eine

*) Heinß Thomas Arnold S. 82.

**) Schmalfeld Erfahrungen S. 82.

schwache Erziehung die gröste Grausamkeit gegen die Jugend ist. Strenger Vollzug der vorsichtig abgemessenen Strafe schützt das Kind vor neuer Versuchung und den Lehrer vor der Widerholung der Strafe. Nachdem aber die Strafe vollstreckt ist, darf der Lehrer auf das abgemachte Vergehen nicht zurückkommen, es sei denn zur einfachen Warnung, wenn er Ursache hat den abermaligen Fehltritt des Kindes zu befürchten. Hier und da hat ein Lehrer die leidige und lieblose Gewohnheit das bestrafte Kind immer wider an seinen Fehler und seine Bestrafung zu erinnern; noch schlimmer wenn dies in einem halb höhnischen Tone geschieht. Hierdurch wird die Gerechtigkeit verletzt, welche das bestrafte Vergehen als erledigt ansieht, das Kind wird vor den übrigen herabgesetzt und mit Bitterkeit erfüllt und läßt sich auch wol zu unartiger Gegenrede verleiten, welche eigentlich der Lehrer selbst veranlaßt und verschuldet hat. Endlich wird der Schüler, welcher eben nur einmal gefehlt hat, durch diese stete Erinnerung in seinen eigenen und seiner Mitschüler Augen überhaupt zu einem Sünder gestempelt und verliert hiermit den Mut und den Antrieb zur Besserung. Lehrer und Schüler bitten Gott gemeinschaftlich um Vergebung ihrer Schuld; wie sollte der Lehrer seinem Zöglinge versagen, was er selbst von Gott zu erflehen alle Ursache hat?*) Als einfache Folgerung unserer bisherigen Erwägungen ergiebt sich ferner der Grundsatz, daß der Lehrer wie in der Erziehung überhaupt so auch bei der Bestrafung als einem besonderen Teile derselben stets mit möglichst einfachen Mitteln arbeiten soll; ein künstlicher Strafapparat ist nicht sachgemäß und läßt sich der Natur der einzelnen Vergehen nicht anpassen, eine rasche Steigerung der Strafe und die Anwendung starker Strafmittel beweist, daß dem Lehrer die geistige Kraft zur Beherrschung seiner Zöglinge abgeht, und führt zur baldigen Abnutzung des Verfahrens. Die Verschärfung der Strafe ist nur leise, allmählich und bis zu einem gewissen Punkte fortzusetzen; von da ab muß eine andere Behandlungsweise ergriffen werden und am glücklichsten verfährt der Lehrer, wenn er den geeigneten Zeitpunkt warnimmt, um von dem Gebiet der äußeren Strafe wider auf die innere geistige Einwirkung und Leitung hinüberzulenken. Hierzu kann ein einziges geschicktes und ergreifendes Wort hinreichen; Vorbedingung ist aber, daß der Lehrer durch sorgfältige Beobachtung und namentlich durch die nimmer rastende Liebe sich mit dem Gemütsleben des Schülers vertraut erhalte. Denn die Liebe zu dem Kinde lehrt uns rasch und sicher verstehen, was sich aller verstandesmäßigen Beurteilung und Schlußfolgerung entzieht.

*) S. o. § 48.

Als Schlußergebnis von dem allen stellt sich heraus, daß der beste Lehrer am wenigsten straft; je häufiger die Strafe nötig war, desto öfter sah sich der Lehrer von der geraden Bahn der Geistesentwickelung abgelenkt. Um diese Abweichungen möglichst zu vermeiden, ist aber eine gleichmäßige Behandlung der Schüler durch die verschiedenen Lehrer erforderlich und zur Herstellung dieser Gleichmäßigkeit tut eine einheitliche Auffassung der Bildungsaufgabe und eine einheitliche Beurteitung der Schüler, kurz Einheit und Übereinstimmung im Lehrerkollegium Not. Auf die Notwendigkeit dieser Einheit werden wir noch widerholt zurückzukommen haben; hier genügt, daß sie für die Zucht der Schüler am sichersten durch Konferenzen bewirkt wird, welche die Besprechung der einzelnen Schüler nach ihren Anlagen, ihren häuslichen Verhältnissen, ihrer geistigen und sittlichen Eigentümlichkeit zum Gegenstande haben und somit dazu dienen einseitige und irrige Urteile zu berichtigen und die Auffindung der richtigen Maßregeln zu erleichtern. Insbesondere hat der Direktor mit den älteren Lehrern die Verpflichtung in diesen Konferenzen die jüngeren Amtsgenossen in freundlichem Tone auf ihre Misgriffe aufmerksam zu machen und auf die richtigen und einfachen Erziehungswege hinzuweisen, und die jungen Lehrer haben diese Belehrung unbefangen und mit dem besten Willen der Aneignung aufzunehmen. Die Notwendigkeit auch die häuslichen Verhältnisse des Schülers in Betracht zu ziehen und sich mit der Familie in Verbindung zu setzen ist schon widerholt hervorgehoben und wird gleichfalls noch ausführlicher erörtert werden; nicht nur daß der Lehrer hierdurch sich über den Charakter und den Entwickelungsgang seiner Schüler wie über die Hemnisse ihrer Erziehung genauer unterrichtet, sondern er erhält auch die Gelegenheit die Eltern über die Maßnahmen und Erziehungsmittel der Schule aufzuklären, sie erforderlichenfalls zur Abänderung ihres Verfahrens zu bestimmen und mit der Übereinstimmung zwischen Schule und Haus auch die Achtung und Anhänglichkeit des Kindes für die erstere zu befestigen.

Kapitel 4.

Einheit der Bildung.

§ 64.

Wir haben oben (§ 14. 15) gesehen, daß die Einheit der Geistesbildung durch die Vernunft und das Gedächtnis vermittelt wird und durch den inhaltsvollen Willen zum lebendigen Ausdruck gelangt. Von der Willenserziehung ist hier nur noch zusätzlich zu reden; dagegen bedürfen die beiden anderen Tätigkeitsformen des Geistes, welchen die beziehende Zusammenfassung und die Befestigung der Bildungsergebnisse aufgetragen ist, einer näheren Betrachtung. Die Vernunft soll uns durch die Beziehung der einzelnen Bildungsergebnisse auf einander, durch ihre gegenseitige Durchdringung und Verklärung Gesetze und in weiterer Ausbildung Ideen schaffen und uns zu einem Leben nach diesen Ideen, das heißt zur Weisheit befähigen. Es fragt sich also, wie die verschiedenen Bildungsmittel unter einander verwandt sind und sich ergänzen; hieraus wird sich ihre Verwendung nach Umfang und wechselseitiger Verbindung ergeben. Mit anderen Worten: es handelt sich um den Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer, um die Auswahl derselben zum Zweck des höheren Schulunterrichts und um ihre gegenseitige Abwägung und Verknüpfung. Die sittliche Erziehung im engeren Sinne kommt hierbei nicht weiter in Betracht; sie beruht im wesentlichen auf dem persönlichen Verhältnis zwischen dem Erzieher und seinem Zöglinge und hat fast in allen Erziehungsanstalten wenn nicht die gleichen Formen so doch die gleichen Aufgaben und die gleichen in dem vorigen Kapitel erörterten Mittel. Sie ist also im ganzen von der Wahl der Unterrichtsfächer unabhängig und ebenso auch für dieselbe nur in geringem Maße entscheidend. Wolverstanden die sittliche Erziehung im engeren Sinne und die unmittelbare Pflichtenlehre; denn daß die Wahl die Abgrenzung und die Behandlung der Lehrgegenstände für das Gemütsleben von der grösten Bedeutung sind, darf auch hier nicht vergessen werden. Im einzelnen sind schon diejenigen Unterrichtszweige bezeichnet, welche zur Bildung des Verstandes und der Phantasie dienen; dieselben werden hier nochmals übersichtlich zusammengestellt, um durch Vergleichung ihres Bildungsgehalts ihre Beziehung unter einander und zu dem jugendlichen Geiste zu ermitteln, der an ihnen erzogen und über sie Herr werden soll,

um hiernach den Grad ihrer Verwendbarkeit abzumessen und somit den Kreis des Schulunterrichts abzugrenzen.*) Natürlich soll hier nicht der aprioristische Aufbau einer Idealschule oder eine Umgestaltung unserer Lehrpläne nach allgemeinen Gesichtspunkten versucht werden; wir bewegen uns auf dem Boden der gegebenen Zustände, welche aus der geschichtlichen Entwickelung unseres Volkes und unserer Schulen hervorgegangen sind. Es kommt vielmehr darauf an diese Zustände auch nach ihrer allgemeinen Berechtigung zu verstehen und auf Grund derselben den Maßstab für die wirksamste Benutzung der Unterrichtsmittel zu finden. Zu diesem Behufe haben wir uns das in §§ 6—9 angegebene besondere Bildungsziel der Gymnasien und der Realschulen und den daselbst bezeichneten Unterschied ihrer Methodik gegenwärtig zu halten.

Die Aufnahme der Zöglinge in die unterste Klasse unserer höheren Lehranstalten soll in der Regel nicht vor dem vollendeten neunten Lebensjahre erfolgen; dieselben haben also eine bestimmte Elementarbildung mitzubringen, welche sich im wesentlichen auf Geläufigkeit im Lesen und Schreiben, einige Sicherheit in der Rechtschreibung, praktische Kenntnis der Redeteile und des einfachen Satzes, Übung in den vier Grundrechnungen mit unbenannten Zahlen, übersichtliche Kenntnis der allgemeinsten geographischen Verhältnisse und die Bekanntschaft mit den wichtigsten biblischen Geschichten beschränkt.**) Auf Grund dieser Vorbildung sollen die Schüler zunächst durch den auch schon vorher betriebenen zergliedernden Anschauungsunterricht gefördert werden, dem sich sodann nach Maßgabe der fortschreitenden Entwickelung der Unterricht in der Religion und den Sprachen, in der Geographie und Geschichte, in der Größen- und Zahlenlehre, in den Naturwissenschaften, dem Zeichnen und dem Gesange anschließt. Der Ort für die einzelnen Fächer und die durch sie bezweckte Geistesbildung ist im allgemeinen schon bezeichnet; aus unseren Betrachtungen hat sich zugleich ergeben, daß kaum einer der genannten Lehrgegenstände seine Bildungskraft auf eine geistige Tätigkeitsform beschränkt, sondern wenngleich für eine derselben besonders fruchtbar doch auch die anderen berürt und weckt. So ist dargetan, daß der Religionsunterricht zwar seine Hauptwirkung auf das Gemüt ausübt, zugleich aber durch Aufstellung scharfer sittlicher Begriffe zur Ausbildung des Verstandes dient; es darf hinzugefügt werden, daß er die Anschauung des erhabenen hervorruft und somit auch nicht ohne Frucht für die Phantasie

*) Vgl. meinen Aufsatz über den Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer in Schmids Encyklopädie, 2. Aufl. T. I. S. 731.

**) Vgl. den preußischen Ministerialerlaß v. 24. October 1837.

ist. Die Sprache als solche fällt nach ihren etymologischen und syntaktischen Verhältnissen in das Gebiet des Verstandes, nach ihren rhetorischen und ästhetischen Darstellungsmitteln in das Gebiet der Phantasie und vermöge des Inhalts der Schriftwerke fördert sie die Ausbildung aller drei geistigen Tätigkeitsformen auf das reichste und nachdrücklichste. Die Geschichte weckt nicht nur das sittliche Gefühl, sondern nimmt zur Auffassung ihres inneren Zusammenhangs auch den Verstand in Anspruch, und selbst die Geographie, welche in die Verhältnisse unseres Weltkörpers, in die räumliche und zum Teil auch in die zeitliche Erfüllung desselben Zusammenhang und Gesetz bringt und sich somit vorwiegend an den Verstand teils nach seiner begrifflichen teils nach seiner anschauenden Tätigkeit wendet, regt zugleich die Phantasie und das Gemüt an. Denn das Kind empfindet als unendlich kleiner Teil einer wunderbar geordneten Welt demütiges Vertrauen und begreift, daß ihm als einem Gliede seines Volks bestimmte Pflichten und bestimmte Rechte zukommen. Daß die Naturwissenschaften durch ihre Artenunterscheidung und ihre Erklärungen nicht nur das Anschauungs- und Begriffsvermögen bilden sondern auch fast ohne Zutun des Lehrers den Ordnungssinn und das religiöse Gefühl des Kindes anregen, bedarf kaum einer Bemerkung. Aber selbst die Mathematik, wiewol vorzugsweise für die Entwickelung der Denkkraft ergiebig und nebenbei, namentlich in der Geometrie und Stereometrie, nicht ohne Nutzen für die Klarheit und Ordnung der Phantasie, übt doch insofern auch eine gemütsbildende Wirkung aus, als die Forderung strenger Gedankenarbeit den Willen des Zöglings sammelt und kräftigt. Ja auch von den technischen Fächern ist wenigstens der Gesangunterricht nicht nur für die Bildung der Phantasie sondern auch für das Gemüt und in seinem theoretischen Teile sogar für den Verstand tätig, während der Zeichenunterricht sich allerdings fast ausschließlich an die Phantasie wendet und nur durch die Erklärung guter Bildwerke sowie auch durch die Lehre von der Perspektive mit den übrigen Unterrichtsfächern in Zusammenhang tritt (§§ 34—37).

§ 65.

Alle diese Lehrfächer sind also für den höheren Unterricht nötig; keines derselben kann entbehrt werden, ohne die Erziehung eines wesentlichen Mittels für die durchgreifende und harmonische Bildung des Zöglings zu berauben, und ebensowenig ist der Ersatz des einen durch irgend ein anderes bisher nicht genanntes ohne Schädigung des gesammten Erziehungszwecks möglich. Was aber ebenso wichtig ist, für diesen Ge-

sammtzweck sind sie nicht äußerlich zusammengestellt, womit sich freilich auch die Einheit des Geistes und der Bildung nicht vereinen ließe, sondern sie befruchten und durchdringen einander in vielfachem keineswegs willkürlich geschaffenen sondern ihrer inneren Bildungskraft entquillenden Wechselspiel, und nur dem ungeschickten Unterricht kann es gelingen sie in tote und zerschnittene Glieder eines vordem lebendigen Leibes zu verwandeln. Indes diese ihre innere Verbindung und Verflechtung wird noch näher zu betrachten sein; zunächst handelt es sich darum innerhalb dieser Unterrichtsfächer den angemessensten Stoff auszuwählen und in zweckmäßiger Weise zu ordnen. Die Wahl und Anordnung im einzelnen gehört der besonderen Unterrichtskunde an; hier gilt nur allgemein, daß derjenige Stoff aus jeder Wissenschaft zu wählen ist, welcher ihre besondere Bildungskraft zur vollständigsten und unmittelbarsten Wirkung bringt und zugleich die Verbindung mit den übrigen Lehrgegenständen ebenso unverkennbar fordert als einfach zuläßt, und ferner daß diejenige Ordnung die zweckmäßigste ist, welche mit den Entwickelungsstufen der einzelnen Geistesformen gleichen Schritt hält. Daß demnach der Sprachunterricht an dem lebendigen Satze zuerst die Warnehmung des Kindes zu wecken hat, dann durch Vergleichung und Artunterscheidung dasselbe zur Vorstellung leitet, um endlich in scharfer Unterscheidung in ihm Begriffe Urteile und Schlüsse zu erzeugen, ist schon oben vorgeschrieben; desgleichen daß der Religionsunterricht durch das geistliche Lied und die biblische Geschichte zunächst die Empfindung des Kindes anzuregen, dann im weiteren Lauf sein Gefühl zu klären und zu befestigen und endlich auf der obersten Stufe ihm das Verständnis der Pflicht und den Zusammenhang der Heilslehren zu eröffnen hat. Allein hiermit ist der vorliegenden Untersuchung noch nicht genügt. Nicht jede Sprache ist gleich geeignet die Bildungskraft des Sprachunterrichts mit voller und doch einfacher Wirkung zu entfalten und nicht alle Teile der Mathematik, der Naturwissenschaften oder der Geschichte entsprechen in gleich fruchtbarer Weise dem Zwecke des Gymnasialunterrichts. Es werden also die wesentlichsten Gesichtspunkte noch näher zu bezeichnen sein, um den Kreis des Bildungsstoffs richtig zu begrenzen und im wesentlichen die jetzt übliche Auswahl zu rechtfertigen.

Soll demnach der Sprachunterricht seine volle Wirkung üben, so ist es unzulässig denselben auf die Muttersprache zu beschränken; denn nicht an dem, was mit uns von Jugend auf innig verwachsen ist, sondern an dem, was uns fremd und gegenständlich ist, übt und schärft sich die Warnehmung am leichtesten. Die inneren Gesetze und Verzweigungen der Muttersprache einzusehen, sie in ihren Darstellungsformen und in

ihrer geschichtlichen Entwickelung zu verfolgen, das ist eine schwierigere Gedankenarbeit, als von dem Kinde gefordert werden kann. Wird ihm dagegen von außen das Objekt geliefert, zu welchem es in keiner Gefühls- und Blutsverwandtschaft, in keinem Verhältnis der täglichen Gewohnheit steht, so ergiebt sich die Notwendigkeit der Warnehmung von selbst und es bedarf keiner künstlichen Mittel, um das Kind zum Unterscheiden und Vergleichen zu bewegen. Indes ist nicht jede fremde Sprache zu dieser Beschäftigung gleich geeignet; die größere oder geringere Schärfe und Klarheit ihrer Formen, der Reichtum und die Durchsichtigkeit ihrer syntaktischen Gliederung, die Güte der in ihr niedergelegten Schriftwerke, endlich auch ihr Zusammenhang mit der Geschichte unserer Bildung oder mit dem nächsten Zwecke der Schule kommen hier in Betracht und haben die bisher getroffene Wahl entschieden. Alle diese Gesichtspunkte zusammen haben dahin geführt, für unsere Gymnasien die lateinische und griechische Sprache in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts zu stellen und ihnen neben der Muttersprache zur Vergleichung wie aus Gründen äußerer Zweckmäßigkeit noch eine neuere Sprache zuzugesellen, als welche in der Regel die französische gewählt wird, weil sie uns zunächst liegt, bisher die verbreitetste war und sich vor andern durch Klarheit und Gesetzmäßigkeit der Formen und des sprachlichen Ausdrucks auszeichnet. Wenn aber die beiden alten Sprachen den Gymnasien auch deshalb zufielen, weil diese älteren Bildungsanstalten aus einer Zeit herstammen, in welcher das Lateinische und das Griechische durch seine formale Vollendung wie durch den Reichtum seiner Literatur unbestritten den Vorrang behauptete und weil außerdem die auf der Universität fortzusetzende wissenschaftliche Bildung das Verständnis unseres geschichtlichen Zusammenhangs mit dem Altertum notwendig fordert,*) so haben sich andererseits die Realschulen mit vollem Recht für die neueren Sprachen entschieden. Es ist schon oben (§ 8) bemerkt, daß der Gymnasialunterricht mehr auf Zergliederung und begriffsmäßige Ableitung, der Unterricht der Realschulen dagegen mehr auf Anschauung und Vergleichung ausgehe. Dem entspricht, daß jener seine Wurzeln mehr in der Vergangenheit und in der geschichtlichen Entwickelung sucht, während diese mehr auf die Gegenwart und die räumliche Verbreitung der Bildung gerichtet sind. Eine Wahl muß aber auch unter den neueren

---

*) Treffend hat Hirzel Gymnasialpäd. S. 14—16 dargetan, daß nur durch das Studium der alten Sprachen ein klares Bewußtsein über die Quellen und geschichtlichen Voraussetzungen unserer Bildung unter uns gewonnen und erhalten werde. Auch die Bedeutung dieser Studien für eine gemeinsame Grundlage der Bildung unter den neueren Völkern wird dort S. 22 gut hervorgehoben.

Sprachen getroffen werden; für unser Volk kann dieselbe teils nach seinen sonstigen Berürungen teils nach seiner Verwandtschaft nur auf die französische und englische fallen. Die Frage, ob neben diesen beiden auch das Lateinische auf den Realschulen zu betreiben sei, hat bisher troz des Bestandes der Realgymnasien eine entscheidende und innerlich bejahende Antwort nicht erfahren. Tatsache ist, daß unter uns Realschulen ohne Pflege des Lateinischen in gedeihlicher Wirksamkeit bestehen; auch beengt die Aufnahme dieses Fachs den Betrieb der übrigen Fächer, insbesondere der neueren Sprachen, höchst empfindlich, wogegen die Vorteile eines immer doch sehr beschränkten Unterrichts im Lateinischen für die allgemeine Sprachbildung sehr zweifelhaft sind, eine annehmliche Übersetzungsfertigkeit oder gar eine Einführung in die römische Schriftwelt durch denselben aber nie erreicht wird.*)

Den mathematischen Unterricht hat man für Gymnasien wol auf die Planimetrie und Arithmetik unter Ausschluß der Stereometrie und Trigonometrie beschränken wollen, hauptsächlich um für die alten Sprachen mehr Zeit und Kraft zu gewinnen. Allein man würde hierdurch die Bildungskraft jenes Fachs unterbunden und verstümmelt und, indem man es seiner besten Wirkung beraubt, die gesammte Entwickelung des jugendlichen Geistes beeinträchtigt haben. Denn schon oben (§26) ist bemerkt, daß die geometrische Warnehmung von dem Körper ausgehen und in fortschreitender Analyse die geometrischen Elemente ablösen solle; schon um diese ursprünglichen Anschauungen wider aufzunehmen, in lebendige und genetische Bewegung zu setzen und unter die Form der strengen Deduktion zu stellen, ist später der umgekehrte Weg, d. h. die Ergänzung der Planimetrie durch die Stereometrie erforderlich. Auch tritt die Einwirkung des mathematischen Unterrichts auf die Phantasie besonders durch die Stereometrie und durch die ihr verwandten Anschauungen aus der sphärischen Trigonometrie erst in ihr volles Recht. Wenn aber die Arithmetik in der Zahl das Abstraktionsvermögen in noch höherem Maße beansprucht und den Verstand in der Analyse Kombination und Potenzierung der allgemeinen Ausdrücke festhält, so vereinigt die Trigonometrie die eigentümlichen Wirkungen der rechnenden und der beschreibenden Mathematik in konkreter Weise und sie eröffnet zuerst das Verständnis für den inneren Zusammenhang der einzelnen mathematischen Gebiete. Somit kann wenigstens der Unterricht in der ebenen Trigonometrie auf den Gymnasien nicht entbehrt werden, während eine systematische Behandlung

*) Vgl., was gegen die Realgymnasien mit ihrem lateinischen Unterricht in meiner Verf. der h. Schulen, 3. Aufl. S. 269, gesagt ist.

ihres sphärischen Teils und die Anfänge der analytischen Geometrie allerdings den Realschulen zu überlassen sind. Hier ist Raum für dieselben: indem sie die Verbindung von Anschauung und Rechnung auf weitere Gebiete übertragen, gewähren sie dem Schüler zugleich die Möglichkeit sich im Raume zurechtzufinden und eröffnen ihm einen Blick in das Himmelsgewölbe.

Nicht nur der Mangel an Zeit zwingt den Geschichtslehrer sich auf die Darstellung der wichtigsten Bildungsvölker und der entscheidenden Bildungsepochen zu beschränken; viel wichtiger ist für ihn der Grund, daß er nur innerhalb derselben ein Verständnis des Zusammenhangs ermitteln und die Gegenwart in fruchtbarer Weise aus der Vergangenheit ableiten kann. Hierbei ist dem Gymnasium nach seiner eigentümlichen Aufgabe und vermöge der Unterstützung durch die alten Sprachen vergönnt die Geschichte des Altertums ausführlicher zu behandeln; den Realschulen ziemt es aus demselben nur die hervorragenden Ereignisse unter Festhaltung der allgemeinen Entwickelung mit Klarheit und Nachdruck hervorzuheben, dagegen die Geschichte der neueren Staaten seit dem funfzehnten Jahrhundert in größerer Ausdehnung wenngleich mit vorsichtiger Auswahl zu benutzen, um die gegenwärtigen Bildungs- und Verkehrsverhältnisse verständlich zu machen. Ebenso liegt ihnen eine ausführlichere und inhaltsvollere Behandlung der Geographie ob, der Art daß neben den statistischen und physischen Verhältnissen die räumliche Ausbreitung des Menschengeschlechts, die Beschaffenheit und Veränderung des Erdbodens und seine Benutzung für Zwecke der Bildung und des gewerblichen Verkehrs zur Anschauung kommen und unter allgemeine Gesichtspunkte zusammengefaßt werden.

Die Naturwissenschaften haben für die Gymnasien im wesentlichen nur einen formalen Bildungswert, obschon die Unterstützung, welche sie gelegentlich der Entwickelung des Gemüts leihen, nicht verkannt und vernachlässigt werden darf. In jener Beschränkung dienen sie nach ihrem beschreibenden Teile hauptsächlich zur Übung der Warnehmung; die Naturgeschichte wird sich deshalb in den Gymnasien auf eine Darstellung der charakteristischen Formen in den Hauptgattungen zu beschränken haben. Desgleichen soll hier die Physik auf der obersten Stufe im Zusammenhange mit der Mathematik auftreten, in dieser Verbindung und Begrenzung wird sie mittels scharfer Erklärungen und der mathematischen Beweisform ihre Wirkung auf die Ausbildung des Verstandes nicht verfehlen, wogegen sie die Verlockung, ihren Unterricht auf die manigfachen und für das bürgerliche Leben fruchtreichen Entdeckungen der Neuzeit auszudehnen, von sich weisen muß. Dieser letzteren Aufgabe haben die

Realschulen unter größerer Betonung des experimentalen Teils eher nachzugehen, wenngleich in stetiger Beachtung des allgemeinen Bildungszwecks und unter vorsichtiger Ausmerzung dessen, was lediglich der praktischen Verwendbarkeit dient. Hieraus folgt auch, daß sie in der Naturgeschichte die innere Beschaffenheit der Körper, ihre Entstehungs- und Ernährungsweise und ihre chemischen Eigenschaften nicht außer Acht lassen dürfen, wie denn die Chemie wegen ihrer stetigen Übung der Anschauung und Kombination ein besonders geeignetes Unterrichtsfeld für die Realschule ist und tatsächlich meistens auch mit erfreulichem Erfolge angebaut wird. In die Gymnasien hatte die Chemie früher nur vereinzelt Aufnahme gefunden; gleichwol muß sie auch hier durch Eröffnung neuer und anregender Anschauungen wie durch Belebung des naturwissenschaftlichen Unterrichts gute Frucht bringen und ist deshalb durch den preußischen Lehrplan von 1882 in den Unterrichtskreis der Sekunda aufgenommen.

Somit hätten wir den Kreis der jetzt üblichen Lehrgegenstände durchmessen und ihre Auswahl im allgemeinen bestimmt und gerechtfertigt; es bliebe nur noch zu untersuchen, inwieweit die hier und da gelehrte philosophische Propädeutik in den Bereich des Schulunterrichts gehört. Allerdings wird es nicht ohne Frucht sein dem Schüler, welcher schon an lebendigen Beispielen in der Bildung der Begriffe Urteile und Schlüsse vielfach geübt ist, auf der obersten Unterrichtsstufe die Gesetze des Denkens nach ihrer inneren Abfolge zum Bewustsein zu bringen. Auch scheint es fast notwendig, ihn mit klarer Begriffsbestimmung über Gefühl Phantasie Willen und ähnliche Gegenstände der Psychologie zu versehen, welche er im täglichen Schulverkehr so oft nennen und anwenden hört. Allein dieser Unterricht ist doch bei seiner Schwierigkeit selbst unter richtiger Begrenzung nur unter zwei Bedingungen ratsam. Erstens nämlich kann er nur von einem geschickten und philosophisch durchgebildeten Lehrer gehandhabt werden;*) die mühsame Aneignung eines kurzen Hilfsbuchs genügt nicht um die für diesen Lehrzweig besonders erforderliche Fülle des Stoffs, die Sicherheit und Gewandtheit in der Beherrschung desselben zu gewähren. Zweitens aber muß es nach Lage der Umstände möglich sein diesen Unterricht mit einem anderen Lehrfach in genaue Verbindung zu setzen, sei es daß man ihn an die Erklärung des Platon oder ausgewählter Abschnitte aus Aristoteles anschließt oder ihn mit dem deutschen Unterricht, namentlich mit der Behandlung der deutschen Aufsätze geschickt

---

*) Geffers über Concentration des Unterrichts in Schmids Encykl. 2. Aufl. T. I. S. 985. Vgl. § 127.

zu vereinigen weiß. Treffen diese Bedingungen nicht zu, so ist es am ratsamsten sich mit der Übung im philosophischen Denken zu begnügen, welche der Schüler bei dem Lesen des Cicero und Platon oder in der Mathematik erfährt.

§ 66.

In dieser Auswahl und in diesem Umfange treten also die genannten Unterrichtsfächer in den Lehrplänen unserer Gymnasien und Realschulen auf; eine weitere Beschränkung ist trotz aller hierauf abzielenden Vorschläge*) nicht möglich, ohne die zusammenstimmende Entwickelung des jugendlichen Geistes zu beschädigen.**) Sie ist aber auch nicht nötig, denn diese verschiedenen Lehrfächer bilden wie schon bemerkt nicht etwa eine äußerliche Ansammlung, welche das einheitliche Gefüge des jugendlichen Geistes lockerte und seine Kraft zersplitterte, sondern sie unterstützen, ja sie fordern und bedingen einander, um in gegenseitiger Durchdringung und Ausgleichung die echten und bleibenden Bildungsergebnisse zu liefern. Diese gegenseitige Unterstützung vermag der Lehrer nicht einmal abzuwehren; selbst wenn er in einseitiger Überschätzung seines Lehrfachs geflissentlich jeden Hinblick auf die verwandten Wissenschaften vermiede, so würde sich die Berürung doch unwillkürlich in dem Geiste des Zöglings vollziehen und er selbst ist ohnehin und auch unbewust genötigt die verschiedenen Tätigkeitsformen des einheitlichen Geistes in manigfachem Wechsel wachzurufen. Denn die Einheit ruht nicht in den Lehrgegenständen, welche freilich auch selbst als Produkte und Produzenten des einheitlichen Menschengeistes ihre verwandtschaftliche Natur nicht verleugnen, sondern in der Person des Schülers, und der Lehrer kann nicht umhin den geistigen Zustand desselben und die Bedingungen seiner Entwickelung immer wider in Betracht zu ziehen, wie sehr er sich auch einbilden möchte der Vertreter einer objektiven Wissenschaft zu sein. Aber es ist an dieser sachlichen Berürung der Unterrichtsfächer nicht genug; vielmehr hat der Lehrer dieselbe mit bewustem und klarem Bestreben zu vermehren und auf alle Weise für seinen Zögling fruchtbar zu machen: er hat über-

*) Vgl. insbesondere Roths Gymnasialpädagogik S. 91—108

**) Denn um die Harmonie der Bildung handelt es sich, nicht etwa um ihre Vielseitigkeit. Auch Herbart will die Vielseitigkeit des Interesse, wie bedenklich der Ausdruck auch klingt, doch nicht im Sinne äußerer Vielheit verstanden wissen, sondern dieselbe dem Individuum und der aktiven Persönlichkeit, d. h. der Einheit des Charakters unterordnen; W. X. 35—49.

haupt die geistige Einheit, welche er in dem Schüler pflegen soll, so weit als möglich auch in dem Unterricht herzustellen, um hierdurch dessen Ergebnisse für die Durchdringung Aufnahme und Festhaltung durch den Zögling geschickter zu machen. Hierzu bedarf es eines doppelten Verfahrens.

Zunächst hat der Lehrer innerhalb des einzelnen Unterrichtszweiges bei jedem Fortschreiten den inneren Zusammenhang anschaulich zu erhalten und möglichst zu verstärken; hierdurch gelingt es ihm die Masse der Regeln und Tatsachen ihrer scheinbaren Zufälligkeit zu entkleiden und aus zerfallenden Einzelheiten in einen fest gefügten und eben deshalb leichter verständlichen Bau zu verwandeln, dessen Glieder die Tätigkeit des lebendigen Geistes überall widerspiegeln. Er hat also unter Verschmähung äußerer Künste und Hilfsmittelchen die objektive Unterrichtsmethode, d. h. die Anordnung die Verbindung und den Fortschritt des Lehrstoffs aus der Natur der betreffenden Wissenschaft zu entnehmen, die einfachen Grundlinien klar und fest zu ziehen und dafür zu sorgen, daß dieselben auch bei dem weiteren Aufsteigen durch den ganzen Bau und durch allen Stoff hindurchleuchten und dem Schüler stets zur Richtschnur dienen. Er soll demnach immer von der regelmäßigen Erscheinung ausgehen, das Beispiel und die Tatsache so wählen, daß sie sich ohne Schwierigkeit in die Regel einfügen und diese möglichst klar erkennen lassen, und das abweichende erst dann und in dem Maße einschalten, wann und soweit es das ursprüngliche Gesetz nicht verdunkelt und wenigstens durch Analogien verständlich gemacht werden kann. Die Ausnahmen sind deshalb namentlich auf den unteren Lehrstufen möglichst zu beschränken, jede Abschweifung zu vermeiden und aller Lehrstoff immer wider unter der Regel zu sammeln; erst wenn der Schüler zum Bewußtsein oder doch zu der Vorstellung gelangt, daß auch das unregelmäßige und die Ausnahme nicht ein Ergebnis der Willkür sei, sondern seine innere Begründung habe, wird sein Wissen durch dasselbe nicht mehr gestört und gelockert werden. Eine völlig strenge Durchführung dieses Grundsatzes ist freilich schon deshalb nicht möglich, weil die Wissenschaft selbst noch nicht in der Lage ist die Entstehung und somit das Verständnis der Anomalien überall aufzudecken. Um so mehr hat der Lehrer Ursache von den Ausnahmen nur die notwendigsten zu erwähnen, zu ihrer Erklärung und Zurückführung auf die Regel die Fortschritte der Wissenschaft soweit als angänglich zu benutzen und in den oberen Klassen gelegentlich auch auf die reiche Gestaltungskraft des Geistes oder der Natur hinzuweisen, deren schöpferischer Trieb oft durch die uns verborgene aber gleichwol gesetzlich begründete Entwickelung eines Volkes, der Menschheit,

der Erde angeregt und bestimmt werde. Diese Mahnung an die Lehrer sich möglichst auf das einfache und gesetzmäßige zu beschränken ist aber um so notwendiger, als gar manche unter ihnen und zwar gerade die eifrigen und gewissenhaften sich verpflichtet glauben ihr eigenes Wissen und Erkennen auch den Schülern zu überliefern; erst nach mancher Erfahrung gelangen sie dazu den kleinen aber sicheren Besitz höher als den unsichern Reichtum zu schätzen.

Diese Beschränkung auf die regelmäßigen Erscheinungen ist aber keineswegs so zu verstehen, als ob der Lehrer mit dem kahlen Gerüste der Regeln seinen Unterricht beginnen solle; gegen diesen Misgriff werden uns die früheren Erwägungen schützen, nach denen wir der Entwickelung des Geistes gemäß immer von dem lebendigen Beispiel und der inhaltsvollen Anschauung ausgehen sollen. Das Beispiel soll nur der Art gewählt werden, daß es die Regel nicht verdecke noch erschüttere sondern möglichst klar ausdrücke und zur Erscheinung bringe, und es soll so benutzt und ausgebeutet werden, daß es zu vollständiger Unterrichtsförderung des Schülers diene. Es sollen also alle Teile des einzelnen Unterrichtsfachs auf einander bezogen und durch einander geklärt werden, damit möglichst wenig Reste unverstanden unverschmolzen und von dem jugendlichen Geiste nicht aufgesogen zurückbleiben. In den Sprachen sind Grammatik und Lesestoff in die innigste Wechselbeziehung zu setzen und die schriftlichen Übungen haben sich nach Stoff und Form beiden stets auf das engste anzuschließen. Auch in den oberen Klassen, wiewol dort ein weiterer Spielraum gestattet und sogar notwendig ist, sind die Aufgaben zu den sogenannten freien Aufsätzen stets unter genauer und einsichtsvoller Berücksichtigung des sonstigen Unterrichtsstoffs zu wählen, so daß der jugendliche Geist nicht auf fernliegende Gebiete abgelenkt und statt gesammelt und geklärt vielmehr zerstreut und verwirrt werde. Der mathematische Unterricht ist ohnehin an den gesetzmäßigen Gang gebunden, auch bei ihm wird jedoch der Lehrer durch die lebendige Verbindung der einzelnen Teile den Zusammenhang und die Klarheit des Wissens sichtlich fördern. Wie der pythagoreische Lehrsatz auf verschiedenen Gebieten in erweiterter Geltung und veränderter Form auftrete, wie geometrische Verhältnisse ihren adäquaten arithmetischen Ausdruck finden und ähnliche ausdrückliche Hinweise wird sich der Lehrer nicht entgehen lassen dürfen, um die Kenntnisse der Schüler in lebendigem Fluß zu erhalten und hierdurch auch ihre Teilnahme zu mehren. In gleicher Weise hat der Geschichtsunterricht nach Klarheit und Stetigkeit der Auffassung zu streben; auf den unteren Stufen sind bei der biographischen Darstellung nur die verständlichen und bezeichnenden Züge zu wählen, das unnütze Beiwerk aber völlig zu be-

seitigen, weiter hinauf sind die ähnlichen Erscheinungen in der Geschichte der verschiedenen Völker unter gleichen Gesichtspunkten zu betrachten und soweit dies der Jugend verständlich ist in ein gemeinsames Gesetz zusammenzufassen, und statt der Masse verwirrender Einzelheiten ist der einfache Fortschritt in klarer Anschaulichkeit zu entfalten. Auch in der Geographie ist dasselbe Verfahren nicht nur möglich sondern bei dem heutigen Unterricht auch meistens üblich, gestattet aber noch eine erweiterte und vertiefte Anwendung. Daß die Gebirgs- und Flußsysteme eines Weltteils oder eines Landes als ein ganzes aufgefaßt, daß mit der Bodenbeschaffenheit auch die Natur und Lebensweise der Bevölkerung in Verbindung gesetzt werden müsse, wird selten verkannt; eine zusammengefaßte aber klare Darstellung der Veränderungen, welche die Erdoberfläche im ganzen wie in ihren einzelnen Gebieten allmählich erlitten, eine zweckmäßig begrenzte Geschichte der Entdeckungen wird in noch höherem Maße das Gesetz in der geographischen Entwickelung erkennen lassen und mit dem Zusammenhange zugleich die Befestigung des Wissens schaffen.

So viel über die Behandlung des einzelnen Lehrgegenstandes. Zweitens soll aber der Lehrer die Einheit des Unterrichts dadurch verstärken, daß er sorgfältig diejenigen Bildungsmomente heraussucht und benutzt, in denen die verschiedenen Fächer einander berüren und unterstützen. Bei der Mathematik und Physik, oder bei der Physik Chemie und Mineralogie drängen sich diese Berürungspunkte unabweisbar hervor; dasselbe Verhältnis findet zwischen der Geschichte und Geographie statt. Allein für diese Wissenschaften ist es doch nicht damit abgetan, daß sie äußerlich in Verbindung gesetzt, daß also etwa der Geschichte eines Landes seine Beschreibung vorausgeschickt oder gelegentlich während des Geschichtsunterrichts ein Ort auf der Karte aufgesucht und während des geographischen die geschichtlichen Merkwürdigkeiten einzelner Städte aufgezählt werden. Dies alles darf zwar auch nicht vernachlässigt werden, viel belebender wirkt aber ein Fingerzeig, durch welchen die Wechselbeziehung zwischen den geschichtlichen und geographischen Verhältnissen aufgedeckt wird. So soll der Schüler auf der angemessenen Bildungsstufe z. B. darüber belehrt werden, daß die Lage der Gebirge und die Öffnung der Täler die Mehrzahl der griechischen Stämme auf den Verkehr mit Asien hinwiesen, daß und inwiefern die Geschichte des Altertums zum großen Teile in der Herrschaft über das Mittelmeer und im Anbau seiner Ufer beschlossen ist, daß bestimmte Flußläufe und geographische Straßen auch die Unternehmungen der Völker bestimmen, und umgekehrt daß die Verödung und physische Verschlechterung eines Landes gewissen geschichtlichen Vorgängen zur Last fällt, daß die Verbreitung wichtiger Kulturpflanzen mit den Be-

wegungen und Wanderungen der Völker zusammenfällt und ihrerseits widerum auf die Gestaltung ihrer Geschicke und des nationalen Lebens einwirkt,*) und über ähnliche ursächliche Verbindungen, welche sich dem denkenden Lehrer zahlreich darbieten. Selbstverständlich bilden derartige Belehrungen nicht die Hauptsache, so daß durch sie der eigentliche Unterrichtsstoff beschränkt und verdunkelt werden dürfte; aber sie sind doch auch nicht so nebensächlich um ohne Schaden für die Gesammtbildung des Zöglings oder für seine Förderung selbst in dem einzelnen Fache vernachlässigt werden zu können. Ähnliche Beziehungen treten zwischen der Erklärung der alten Schriftsteller und dem Geschichtsunterricht in Kraft, worauf wir in der besonderen Unterrichtskunde zurückkommen. Wird ferner die Erklärung der alten Schriftsteller richtig geleitet, so daß ihr Verständnis das vornehmste Unterrichtsziel bildet, so wird der Schüler durch die Auffassung der antiken Sittlichkeit in Staat Religion und Familie auch ohne besonderen Hinweis des Lehrers in seiner Gemütsbildung gefördert werden. Indes wird auch der Lehrer selbst, indem er das Nachdenken des Schülers über die wolverstandenen Einzelheiten hinweg schließlich in der allgemeinen Auffassung der Horazischen Gedichte, in dem ideellen Verständnis einer Sophokleischen Tragödie, in der Gedankenbewegung des Platonischen Dialogs sammelt, nicht unterlassen dürfen, in maßvollem aber klarem und unbefangenem Vergleich das Rechts- und Gemütsleben der alten Welt mit den Wurzeln und dem Wachstum unserer nationalen Sitte, die Platonische Lehre von der Natur und Fortdauer der Seele mit der Unsterblichkeitslehre des Christentums und anderes der Art zusammenzustellen. Solche Betrachtungen sollen aber nicht in breiter Ausführlichkeit ein fremdartiges Element in den Unterricht einführen; sie müssen sich vielmehr sachgemäß und mit innerer Notwendigkeit in dem Fortschritt oder als Abschluß der Schrifterklärung von selbst ergeben und es ist eben die schwierige aber lohnende Aufgabe des Lehrers dieselben in geschickter und bündiger Zusammenfassung sowol für das Verständnis des vorliegenden Schriftwerks als für die sittliche und ästhetische Bildung des Schülers fruchtbar zu machen. Auch ist es ähnlich den obigen Bemerkungen über die Behandlung der sprachlichen Anomalien wol gestattet und in hohem Maße anregend, wenn der Lehrer den Primanern bei geeigneter Gelegenheit eine Aussicht über die Schulaufgaben hinaus auf den engen Verband eröffnet, welcher die Wissenschaften bei aller scheinbaren Vereinzelung

---

*) Vgl. neben den größeren geographischen Werken auch das anziehende Buch von Hehn Culturpflanzen und Hausthiere in ihrem Übergange aus Asien nach Griechenland und Italien sowie in das übrige Europa, 3. Aufl., 1877.

in verwandten Aufgaben zur Lösung der allgemeinsten und höchsten Aufgaben und zur harmonischen Förderung der Menschheit vereint.

§ 67.

So zieht sich der Gehalt und die Wirkung der verschiedenen Unterrichtsfächer in einheitliche oder doch sich gegenseitig ergänzende und befruchtende Ergebnisse zusammen; dieselben werden von der Harmonie des lebendigen Geistes beseelt und durchzogen und erlangen hierdurch diejenige Verwandtschaft mit seinem einheitlichen und doch vielgestaltigen Wesen, welche ihre leichte Verschmelzbarkeit mit demselben herstellt und ihrer Bildungskraft den vollen Spielraum verschafft. Bei solcher Behandlung gewinnt der abstrakte Begriff und das formale Gesetz lebendige Gestalt und sittlichen Wert, das Gefühl Klarheit Stetigkeit und sichere Grundlage, die ganze Bildung festen Zusammenhang Idealität und hiermit zugleich die Gewähr dauernden Bestandes. Dies ist die einzig mögliche Weise um die heranwachsende Jugend schon mit der Schöpferkraft der Idee zu tränken, wogegen es völlig unzulässig ist den Unterricht in eine philosophische Hülle zu kleiden oder durch philosophische Zutaten schmackhaft und geistreich machen zu wollen. Die unverhüllte Form der Idee faßt allerdings die letzten Ergebnisse der Wissenschaft in durchsichtiger Einheit zusammen, ihre Erkenntnis und Anschauung ist das höchste Ziel, nach welchem der wissenschaftlich tüchtige Mann ringen mag. Aber sie vorzeitig der Jugend vorführen wollen, heißt den Geist des Schülers verblenden und verwirren statt ihn zu erleuchten und kann nur den Erfolg haben, daß die Kraft desselben von dem eigentlichen Arbeitsfelde abgerufen und gegen den realen Lehrstoff gleichgiltig werde, also aus Mangel an zusagender Nahrung schließlich verkümmere und verdorre. Es ist ein grober Unfug, wenn der Geschichtsunterricht auf Überlieferung abstrakter Ideen zugespitzt, wenn z. B. Athen als der Staat der Kunst und der Schönheit, Rom als der Staat des Rechts, das Mittelalter als der Ausdruck der Sehnsucht nach dem unendlichen oder als die Verwirklichung der Romantik vor heranwachsenden Jünglingen beschrieben wird, welche weder von der Kunst noch von dem Recht noch von der Romantik klare und inhaltreiche Anschauungen haben können. Durch solch ein anscheinend geistreiches in Wahrheit aber widersinniges Verfahren versündigt man sich an dem Unterrichtsstoff und an der Jugend zugleich, an jenem indem man ihn auch abgesehen von allen Verkehrtheiten und Einseitigkeiten, welche bei derartigen Bestimmungen mit unterlaufen, gewaltsam schematisirt und seiner lebendigen Schönheit entkleidet, an dieser indem man sie

mit toter Abstraktion füttern will. Daß bei einem so verschrobenen Unterricht, welcher doch nicht ganz unerhört ist, die Zöglinge weder das einzelne lernen noch das allgemeine begreifen, weder Kenntnisse noch Bildung gewinnen, ist klar genug. Solche Misgriffe erklären sich bei mildester Beurteilung nur aus einer gänzlichen Verkennung des jugendlichen Geistes und seiner Bildungsgesetze, aus der Verwechselung des didaktischen Zwecks mit der rein wissenschaftlichen Wertschätzung; freilich fehlt es auch nicht an Beispielen, daß der Lehrer durch solches allgemeine Geschwätz den Mangel an eigenen Kenntnissen zu verdecken sucht. Die Idealität und Einheit der Bildung wird für die Jugend vielmehr erworben, indem man die verstandesmäßige Erkenntnis nicht von ihrer sittlichen Bedeutung ablöst, die Klarheit und Festigkeit des Willens, indem man das Gefühl nicht nach seiner Lebhaftigkeit und Reizbarkeit schätzt sondern an seinen sittlichen Zielen, seiner Einfachheit und Stetigkeit mißt. Hierdurch bezieht man die Ergebnisse der verschiedenen Geistestätigkeiten in belebender Weise auf einander, man macht sie als den lebendigen Ausfluß des einheitlichen Geistes kenntlich und indem man sie somit in ihre Heimat und an ihre geistige Geburtsstätte zurückführt, macht man ihren Besitz zu einem unwandelbaren und stellt sie zur allezeit bereiten Verwendung. Auf diese Weise gelangt der Zögling allmählich zur Geistesgegenwart, zum Takt, zur Schärfe und Kraft des Gewissens, der Geist wird nicht durch die Vielheit der Unterrichtsfächer zerstreut sondern durch das einheitliche Gepräge des Wissens gesammelt, der heranwachsende Jüngling bleibt nicht mehr nur verständig oder gefühlvoll, sondern er wird vernünftig und gewinnt mit der zunehmenden Selbstgewißheit an Selbstbeherrschung und geistiger Reife, kurz er hat den festen Grund zu einer freien Persönlichkeit und zu einem weisen Leben gelegt.

§ 68.

Nicht der einzelne Lehrer allein kann die Lösung dieser höchsten Erziehungsaufgabe herbeiführen, sondern da die Unterrichtsfächer unter verschiedene Lehrer verteilt sind, so haben sich diese sämmtlich zu einheitlicher und übereinstimmender Methode zu vereinigen, soweit es sich um die Behandlung des jugendlichen Geistes handelt. Dies darf nicht so verstanden werden, als ob die verschiedenen Unterrichtsfächer nach derselben wissenschaftlichen Methode behandelt werden dürften. Man hat neuerdings geblendet durch die großen Fortschritte der sogenannten exakten Wissenschaften sich mehrfach zu dem verkehrten Bestreben verleiten lassen, die Methode derselben auch auf die ethischen Wissenschaften zu übertragen und man

hat sich hiervon eine gleiche Förderung dieser letzteren und die Gewinnung unumstößlicher und leicht erkennbarer Gesetze auf ihrem Gebiet versprochen. Eine einfache Erwägung belehrt uns aber, daß die Schöpfungen der geistigen Welt, für welche die Triebkräfte der Freiheit und der Zurechnungsfähigkeit maßgebend sind, sich in anderer Weise entwickeln, als die Erscheinungen der Natur, welche an das Gebot der Notwendigkeit gewiesen ist, und daß deshalb die Gesetze der geistigen Tätigkeit, an denen es allerdings auch nicht mangelt, nach einer anderen Methode aufgedeckt und entwickelt werden müssen als die Gesetze der Körperwelt. Jede Wissenschaft erheischt und schafft ihre besondere Methode, welche sich nach ihrem Stoff und ihrer Aufgabe bestimmt. Diese Methode soll die Bahnen darlegen, in denen die Wissenschaft sich entwickelt und ihres Gegenstandes bemeistert; ein entsprechendes Verfahren ist aber auch für den Unterricht geboten. Bedürfte es hierfür eines Beweises, so würde es genügen auf den verschiedenen Bildungsgehalt und dem entsprechend auf die verschiedene Bildungswirkung der einzelnen Unterrichtsfächer sowie auf den unverkennbaren und von uns oft erwähnten Umstand hinzuweisen, daß dieselben wenn auch nicht ausschließlich so doch vorwiegend sich an verschiedene Formen der geistigen Tätigkeit wenden. Daß das Gefühl z. B. im Wege des verstandesmäßigen Beweises entwickelt und geregelt werden solle, würde jedem als eine Torheit erscheinen: mithin läßt sich auch die Pflichtenlehre und die geschichtliche Entwickelung der Menschheit oder eines einzelnen Volks, wie streng geschlossen sie auch in sich sind, weder in der Form des logischen oder mathematischen Beweises*) noch auf dem Wege der vollständigen Induktion dartun. Diese Einerleiheit der objektiven oder wissenschaftlichen Methode kann also für den Unterricht gar nicht vorgeschrieben werden. Sondern darauf kommt es an, daß alle Lehrer einer Anstalt sich die gemeinschaftliche Erziehungsaufgabe vorhalten, daß sie den jugendlichen Geist als eine lebendige Einheit erkennen und dem ganzen Wesen desselben, seiner Gemütskraft nicht minder als seinem Verstande und seiner Einbildung das volle Recht widerfahren lassen, daß sie endlich bei dieser gemeinschaftlichen Arbeit sich über die zweckmäßigen und zusammenwirkenden Mittel verständigen.

Dieser Übereinstimmung dienen verschiedene Hilfsmittel, welche zwar mehr oder minder an allen Schulen im Gebrauch sind, aber keineswegs überall mit dem erforderlichen Nachdruck angewendet werden. Hierher gehört zuerst die Einsetzung der Klassenlehrer oder Ordinarien, welche neben ihrer Unterrichtstätigkeit die besondere Aufgabe haben, eine gleich-

---

*) Etwa wie dies in der Wolffschen Philosophie versucht ist.

artige Behandlung und eine übereinstimmende Beurteilung der Schüler ihrer Klasse unter den verschiedenen Lehrern zu vermitteln. Weder fällt denselben also lediglich die Regelung und Ausgleichung der Klassenzucht zu, wiewol auch dieser Teil ihres Berufs bei richtiger Handhabung seine große Bedeutung für eine einheitliche und gleichmäßige Behandlung der Schüler hat, noch dürfen die übrigen Lehrer sich zu der bequemen Annahme verleiten lassen, als seien die Klassenlehrer nur dazu bestimmt ihnen einen und zwar den ärgerlicheren Teil ihrer Arbeit, etwa das Überwachen des Schulbesuchs oder das Schelten und Strafen am Ende der Woche abzunehmen. Vielmehr hat der Klassenordinarius die Einheit des sittlichen und wissenschaftlichen Bildungszwecks, deren Durchführung für die ganze Anstalt dem Direktor obliegt, für die Zöglinge seiner Klasse zur Geltung zu bringen und muß sich demnach von dem gesammten geistigen und sittlichen Leben der Klasse mittels der unbefangenen und vertrauensvollen Mitwirkung der übrigen Lehrer in Kenntnis erhalten. Auf diese Weise wird er auch auf die Tätigkeit seiner Amtsgenossen ausgleichend und berichtigend einwirken und bei einzelnen schwierigen Aufgaben der Erziehung sie zu gemeinsamer und planmäßiger Arbeit vermögen können. Zu jenen Mitteln zählen ferner die viertel- oder halbjährigen Censuren; obgleich vorwiegend darauf berechnet, dem Schüler durch ein Gesammturteil über sein Verhalten zur Selbsterkenntnis zu verhelfen und sein ferneres Streben zu bestimmen sowie auch die Eltern über die Entwickelung ihres Kindes in Kenntnis zu setzen, sind sie doch bei zweckmäßiger Einrichtung zugleich wol geeignet, in das Urteil und das Verfahren der Lehrer eine größere Übereinstimmung zu bringen. Von größter Bedeutung sind die Lehrerkonferenzen, deren Wichtigkeit besonders für die sittliche Erziehung der Schüler schon oben (§ 63) hervorgehoben ist. Wenn dieselben freilich nur dazu dienen die unerläßlichen äußeren Geschäfte gemeinsam abzumachen und allenfalls den Lehrern die Anordnungen der Staatsbehörde mitzuteilen, so verfehlen sie ihren Zweck und bieten wenig Anregung. Allein sie haben über diese nächste Bestimmung hinaus die viel wichtigere Aufgabe die innere Gemeinsamkeit des Lehrkörpers herzustellen, eine einheitliche Auffassung und Regelung der gesammten Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit herbeizuführen und durch Austausch und Ausgleich der Beobachtungen die unerläßliche Übereinstimmung in der Behandlung der Schüler zu schaffen.*) Insbesondere wird die Feststellung einer gleichartigen Unterrichtsmethode durch die Fachkonferenzen befördert, in denen sämmtliche Lehrer desselben Unterrichtszweiges unter

*) A. v. Wilhelm praktische Pädagogik der Mittelsch. S. 28.

der Leitung des Direktors die Abgrenzung die Ergänzung und den Fortschritt der Lehrabschnitte durch die einzelnen Klassen ermitteln, die gegenseitigen Ansprüche ausgleichen und sich über gemeinsame methodische Grundsätze verständigen. Hierdurch wird namentlich innerhalb desselben Lehrfaches ein einheitliches Verfahren und ein planmäßiger Aufbau gesichert; es kann dann nicht mehr vorkommen, daß Bildungskeime, welche auf einer früheren Stufe gepflanzt sind, später unentwickelt verwelken, daß der Unterricht sprungweise vor sich geht und somit die jugendliche Kraft übermäßig anstrengt oder zersplittert und daß die Lehrer der oberen Klassen Forderungen erheben, zu denen sie durch die ganze Anlage des Unterrichts nicht berechtigt sind. Wo durch solche Konferenzen ein gleichmäßiger Unterrichtsgang und feste Methoden zur Geltung gelangen, da zeigt sich nach vielfacher Erfahrung, daß selbst schwächere und wenig begabte Lehrer mittels dieser zuverlässigen Stützen verhältnismäßig befriedigendes leisten und, was ebenso hoch zu veranschlagen, ist, daß sämmtliche Lehrer, weil sie sich auf einander verlassen können, mit Freudigkeit und Zuversicht arbeiten. Endlich sind unter den Mitteln einer einheitlichen Geisteserziehung noch die Lehrbücher zu nennen, welche für Schüler und Lehrer die Einheit der objektiven Methode und den planmäßigen Fortschritt des Unterrichts darstellen und unterstützen. Die Wahl dieser Lehrbücher soll nur nach der sorgfältigsten Erwägung erfolgen; ist aber die Wahl getroffen, so haben sich die Lehrer auch an genaue Befolgung und gleichmäßige Ausbeutung des Leitfadens zu binden und ein Abschweifen von demselben, seine willkürliche Ergänzung oder gar sein halbverächtliches Beiseiteschieben ist nicht gestattet. Auch ein häufiger Wechsel unter den Lehrbüchern, zu dem manche Lehrer im Eifer um die Besserung der Methode allzusehr geneigt sind, ist streng zu vermeiden; zunächst ist schon das ein großes Übel, daß die gegenwärtigen Schüler durch diesen Wechsel auf das empfindlichste gestört und betroffen werden, und überdies handelt es sich in der Mehrzahl der Fälle nur um eine andere Anordnung, um eine veränderte Beweisform, um ein Mehr oder Minder des Stoffs, welches alles die Einführung eines neuen Unterrichtsmittels und eine so eingreifende Abänderung nicht rechtfertigt.*) Neue Lehrbücher

*) Schon an sich ist die Vielfältigkeit der doch oft sehr oberflächlich und nach äußeren Gesichtspunkten rasch gefertigten Schulbücher sehr bedenklich; sie schieben sich hier und da unnütz und somit schädlich zwischen Lehrer und Schüler ein, verleiten zu rein gedächtnismäßigem Anlernen und wirken auch zerstreuend. Auch bei der gegenwärtig mit einiger Hast betriebenen Reform der englischen Schulen scheint dieser Übelstand hervorgetreten zu sein. Vgl. den anregenden Aufsatz in der Quarterly Review N. 293 Jan. 1879 p. 155—182 Our Schools and Schoolmasters, insbesondere S. 180: „We question the principle of

sollten in der Regel nur dann eintreten, wenn der erkennbare und gesicherte Fortschritt der betreffenden Wissenschaft auch eine andere Behandlung auf den Schulen unzweifelhaft erfordert; dies ist aber begreiflicherweise viel seltener der Fall, als unsere Lehrerkollegien annehmen. Insbesondere sind es die Lehrer der exakten Wissenschaften, welche häufig nur mit diesem oder jenem Lehrbuch arbeiten zu können vorgeben und alle andern schlechtweg für unbrauchbar erklären. Hieraus folgt jedoch nur, daß die mathematischen und naturwissenschaftlichen Hilfsbücher möglichst einfach und knapp zu halten sind und nur den unerläßlichen Stoff in zweckmäßiger Folge bieten sollen; hierdurch wird den Schülern eine sichere Stütze für ihre Widerholungen gewährt und die notwendigen Ergänzungen und Ausführungen müssen in Übereinstimmung mit dem entworfenen Unterrichtsplan dem Lehrer überlassen bleiben. Die Einführung zweier verschiedenen Grammatiken für dieselbe Sprache in den unteren und den oberen Klassen ist ein großes Übel; kann dieselbe durchaus nicht vermieden werden, so sollten wenigstens beide nach einem gemeinschaftlichen Plane und in bewuster Ergänzung, wo möglich auch von demselben Verfasser gearbeitet sein. Daß Übungsbücher namentlich zum Übersetzen in fremde Sprachen gewechselt werden müssen, wenn der Inhalt derselben ausgenutzt und den Schülern bekannt geworden ist, berürt den oben empfohlenen Grundsatz nicht.

Hiermit sind die Hauptwege angedeutet, welche zur Einheit der Erziehung und des Unterrichts führen; dieselben ergeben sich ungesucht und leicht erkennbar aus der Beschaffenheit des Lehrstoffs und der Unterrichtsmittel und finden Richtung und Ziel in dem gemeinsamen Bezuge auf den jugendlichen Geist, dessen Bildungsfähigkeit und Bildungsbedingungen das oberste und alleinige Gesetz für uns abgeben. Es handelt sich also um die Vertiefung und Ebenung dieser Wege, nicht um Ausbreitung und Vervielfachung sondern um Beschränkung Sammlung und innere Verknüpfung des Bildungsstoffs, welcher in reicher und doch geregelter Verwendung auf die einzelnen Tätigkeitsformen des Geistes wirken soll; es handelt sich nicht um die vielseitige sondern um die harmonische Entwickelung des Geistes. Die Beschränkung des Lehrstoffes, soweit die Unterrichtsaufgabe sie gestattet, entspricht auch dem ganz allgemeinen Grundsatze, daß die einfachsten Mittel die wirksamsten sind: sie erlauben eine leichtere und kräftigere Handhabung und sie verhindern die Reibung,

selection for most of these schoolbooks, but far more do we question their excessive multiplicity. They must necessarily distract the mind, and distort out of all harmony the scraps of knowledge that a boy may pick up at school.“

welche in dem Geistesleben ebenso hemmend auftritt wie in den Bewegungen der Körperwelt. Allein diese Beschränkung soll sich aus dem Wesen des Geistes und aus der objektiven Natur des Bildungsstoffs von selbst ergeben; ein rein äußerliches Beschneiden desselben oder die Herstellung eines künstlichen Zusammenhangs würde die Lösung unserer Aufgabe nicht fördern sondern erschweren und verwirren. Deshalb ist alles, was neuerdings so wortreich über die Gewinnung des eigentlichen Schwer- und Mittelpunkts in den Schulwissenschaften oder über Konzentration des Unterrichts vorgebracht ist, mit der äußersten Vorsicht zu prüfen; zum gröſten Teile laufen diese Vorschläge auf widernatürliche Versuche hinaus, bei denen es sich kaum lohnt die geringe Frucht aus der reichlichen Spreu zu sondern und welche man sich bei klarer Auffassung des menschlichen Geistes einerseits und des Charakters der verschiedenen Wissenschaften andererseits gänzlich hätte sparen können. Insbesondere beruht die sogenannte Konzentration auf einer schiefen und unklaren Vorstellung, welche das Streben der Erziehungskunst von vorn herein irre führen muß; man tut deshalb wol diesen Ausdruck ganz außer Gebrauch zu setzen. Der Mittel- und Zielpunkt der erziehenden Tätigkeit findet sich einzig und allein in dem jugendlichen Geiste, welchem ja der Geist des Lehrers und auch der Inhalt der Wissenschaften nächst verwandt ist,*) und die Herstellung des Zusammenhangs unter den Bildungsfächern unterliegt keinen grundsätzlichen Schwierigkeiten, wenn man den ganzen Geist des Zöglings zu entwickeln sucht und nicht etwa seine Förderung nach einer bestimmten Seite hin oder in einer besonderen von dem Fachlehrer bevorzugten Wissenschaft verfolgt. Es ist richtig, daß gewisse Lehrgegenstände für die verschiedenen Schulen eine verhältnismäßig größere Wichtigkeit haben und daß diejenigen eine stärkere Brücksichtigung fordern und eine manigfachere Verwendung gestatten, von denen bei ihrem reicheren Bildungsgehalt auch zahlreichere Fäden wie zu den übrigen Fächern so namentlich zu den verschiedenen Formen des Geistes laufen. Gleichwol kann nicht gesagt werden, daß sie den Mittelpunkt des Unterrichts bilden, um welche sich die übrigen Fächer legen und auf welche sich auch der Unterricht in diesen letzteren beziehen soll; dies ist wie gesagt eine falsche Vorstellung, welche in praktische Wirksamkeit versetzt zur Verrenkung des jugendlichen Geistes und zur Mishandlung der Wissenschaften führen muß. Aber auch diejenigen künstlichen Methoden, welche innerhalb des einzelnen Fachs eine unnatürliche Beschränkung des Lehrstoffs fordern und denselben nur zum Zweck einer bestimmten Aufgabe oder Fertigkeit zuschneiden und verengern,

*) Vgl. S. 197.

werden mit Recht verworfen, weil sie dem Geiste und dem Stoffe in gleicher Weise Zwang antun und eine durchgreifende Verwertung des Bildungsgehalts nicht gestatten. Hierher gehören z. B. die sonst wolgemeinten Versuche des Dr. Ruthardt, eine größere Fertigkeit im Lateinischen durch die bis ins einzelnste geregelte Ausnutzung bestimmter Mustersätze oder eines zu diesem Behufe verkürzten und zurechtgeschnittenen Lehrstoffs zu erzielen; nicht einmal der reiche Bildungsgehalt der lateinischen Sprache kommt hierbei zur Geltung, ganz zu geschweigen von allen sonstigen Anregungen, welche aus dem Inhalt der Schriftwerke zu entnehmen sind.*)

§ 69.

Wird die Einheit der Bildung und der Methode in dieser Weise aufgefaßt und verfolgt, so stellt dieselbe der Behandlung der Schüler je nach ihrer Eigenart nicht nur kein Hindernis entgegen, sondern sie fordert dieselbe sogar als ihre notwendige Ergänzung und findet in derselben eine besondere Art ihrer Betätigung. Dies erhellt aus den beiden bisher widerholt betonten Grundsätzen, daß die leitenden Gesichtspunkte für die Einheit und den Zusammenklang der Erziehung nicht aus dem Unterrichtsstoff sondern aus der einheitlichen Auffassung des zu bildenden Geistes entnommen werden sollen und daß andererseits jener Unterrichtsstoff doch auch nur das Ergebnis der allgemeinen Geistesentwickelung sei und sich demnach widerum zur Bildung der Jugend bequem verwerten lasse. Jener Grundsatz sichert das geistige Recht des Zöglings, dieser sichert die wesentliche Gleichheit der Bildungsmittel, welche von der gesammten Menschheit geschaffen oder doch verarbeitet sich im ganzen auch wider für die Bildung des einzelnen Menschen eignen müssen. Das Bildungsziel, die Anforderungen an die geistige und sittliche Kraft des Zöglings, der allgemeine Gang des Unterrichts sind also dieselben für sämmtliche Schüler einer Klasse; die Gleichartigkeit der Forderungen und die gleiche Gewöhnung der Zöglinge bilden sogar eine sehr wesentliche Triebkraft der Erziehung, da die Jugend aus ihrem Belieben herausgerissen und zur Achtung der allgemeinen Vorschriften erzogen werden soll, an denen sie selbst für ihr ganzes Leben Klarheit und Festigkeit gewinnen wird. Aber die Behandlung des einzelnen Zöglings hat auf dessen

*) Eine im Grundsatz günstige Beurteilung der Ruthardt'schen Methode und eine sorgfältige geschichtliche Darstellung ihrer Anwendung und ihres Einflusses bietet Fries das Memoriren im lateinischen Unterricht, Programm des G. in Eutin 1881.

geistige Besonderheiten Rücksicht zu nehmen, soweit dies ohne Verletzung jener Regeln und unter Förderung der ganzen Klasse geschehen kann. Wie diese beiden zwar verschiedenartigen aber keineswegs entgegengesetzten Forderungen in Einklang zu setzen sind, wie der Lehrer durch aufmerksame Beobachtung das Gebiet der geistigen Eigentümlichkeiten unter seinen Zöglingen klar begrenzen und deshalb um so wirksamer benutzen und anbauen könne, wie also das allgemeine und das eigenartige, welches doch nur eine besondere Erscheinungsform des allgemeinen ist, in Eintracht und gegenseitiger Förderung zu behandeln seien, dafür haben wir die entscheidenden Gesichtspunkte schon früher aufgefunden (vergl. die Einleitung Kap. 4, § 20—24). Es bleibt sonach nur wenig hinzuzufügen, wodurch dem Lehrer die Verschmelzung beider Forderungen erleichtert wird, und es kommt hierbei hauptsächlich auf die geschickte Verwendung einzelner Erziehungsmittel an. Die erste Voraussetzung ist, daß der Lehrer seine Schüler wie den Unterrichtsstoff vollständig kenne und beherrsche; Unsicherheit in dem einen oder dem andern Bezuge müßte eine schwankende Handlungsweise hervorrufen, durch welche dem einzelnen nicht genügt, die gleichmäßige Entwickelung der Klasse aber gefährdet würde. Für die sittliche Leitung der Schüler sind die wesentlichsten Grundsätze schon festgesetzt worden; nicht die objektive Natur des Vergehens sondern die subjektive Verschuldung des Schülers und der mehr oder minder empfindliche Zustand seines Gemüts geben den Maßstab für seine Behandlung ab, von welchem nur soweit abgewichen werden darf, als es das allgemeine Gerechtigkeitsgefühl erheischt, und eben derselbe Grundsatz gilt auch für die unmittelbaren Anregungen des Gemütslebens. Umgekehrt ist freilich in dem eigentlichen Unterricht von der Gleichheit der Forderungen und des Verfahrens auszugehen, da hier die Rücksicht auf die gleichzeitige und gleichmäßige Förderung der ganzen Klasse in den Vordergrund tritt. Um aber hier möglichst dasselbe Ziel bei allen zu erreichen, hat der Lehrer zu erwägen, wie er ohne Beschädigung des ganzen Schülerkreises die verschieden beanlagten oder ungleich entwickelten ihrer Natur gemäß am kräftigsten und nachhaltigsten anzuregen vermöge. Weiß er in dieser Hinsicht genau, was dem einzelnen Not tut, und versteht er außerdem in völliger Beherrschung des Lehrstoffs ihn nach den verschiedensten Seiten für den Unterricht auszubeuten und geschickt zu machen, so wird er nicht ohne Unterschied dieselbe Frage an jeden Schüler richten, sondern soweit dies zulässig dem einzelnen nur die Frage vorlegen, welche dessen jeweiliges Bedürfnis am genauesten trifft. Er wird also den flatterhaften oder den trägen Schüler öfter fragen, als den aufmerksamen oder geweckten, demjenigen, welcher in den grammatischen Formen

sicher ist, wird er eher syntaktische oder sachliche Fragen stellen und umgekehrt, den phantasiebegabten wird er in logischer Entwickelung üben, den trockenen Verstand durch die Einbildungskraft oder das Gefühl anregen, unbeschadet der Rücksicht, welche er der Pflege besonderer Talente schuldig ist. Und wenn auf den unteren Stufen sich diese sonderartige Behandlung wesentlich auf den Klassenunterricht selbst zu beschränken hat, so wird es weiter hinauf auch gestattet sein, ihr z. B. durch die Stellung verschiedener Aufgaben aus der Mathematik oder für die freien Aufsätze einen weiteren Spielraum zu verschaffen, und namentlich bietet eine einsichtige Behandlung des Privatstudiums reichliche Gelegenheit für die individuelle Förderung der Schüler. Die Schwierigkeit, daß unter der Rücksicht auf den einzelnen die allgemeinen Vorschriften nicht leiden dürfen, bleibt freilich immer; deshalb kann jener individuelle Unterricht nicht von dem Anfänger im Lehrfach gefordert werden, sondern er ergiebt sich erst als die Frucht reicher Erfahrung und manigfacher Übung.

§ 70.

Durch die innere Verbindung und Beziehung wird der Unterrichtsstoff dem Wesen des Geistes gleichartiger; der Geist wird also bei solchem Verfahren den verschiedenartigen Stoff sich eher und völliger aneignen und zugleich die Einheit seiner Entwickelung bewart sehen. Diese Einheit soll und kann aber nicht eine augenblickliche und vorübergehende sein, welche durch spätere Bildungsmomente aufgehoben oder wenigstens verdunkelt werden dürfte, sondern sie muß zugleich Stetigkeit besitzen. Es genügt daher nicht, daß der Geist irgend etwas einmal auf die richtige Weise erkannt angeschaut oder gewollt hat, sondern er soll diese Eindrücke festhalten um sie später wider verwerten und auf sie als die Grundlage seiner weiteren Bildung bewuster Weise zurückgehen zu können. War also die Verarbeitung der Erkenntnis- und Willensakte zu allgemeinen Bildungsergebnissen von ideellem Gehalt die Aufgabe des vernunftgemäßen Unterrichts, so kommt es ferner darauf an diese Ergebnisse in den festen und gefügigen Besitz des Geistes zu verwandeln, damit hierdurch die Stetigkeit der Geistesentwickelung erleichtert und gesichert werde. Auch dieses kann nur durch eine beziehende Tätigkeitsform des Geistes geleistet werden, und diese Form haben wir oben das Gedächtnis genannt.*) So erhellt auch hier wie oben, daß das Gedächtnis sich in gleichem Verhältnis dem Warnehmen wie dem Anschauen und

*) Fauth Das Gedächtnis; Gütersloh 1888.

Empfinden anschließt und daß, wie die Vernunft die Beziehung dieser Tätigkeitsformen unter einander und zu dem einheitlichen Geist in seinen einzelnen Entwickelungsmomenten vermittelt, so das Gedächtnis die Tätigkeitsergebnisse der einzelnen Geistesformen innerhalb derselben verbindet und hierdurch einen Zusammenhang zwischen ihnen herstellt, welcher der Stetigkeit des geistigen Lebens ebenso entspricht wie zu Hilfe kommt. Das einmal gewußte angeschaute gefühlte wird also durch das Gedächtnis zu unverlierbarem Inhalt des Geistes, durch dessen widerholtes Durchleben und immer wider geübte Zusammenstellung er zu fester und unfehlbarer Tätigkeit innerhalb seiner einzelnen Formen gelangt; das heißt er schafft sich mittels des Gedächtnisses Methoden Regeln und Grundsätze. Er gewinnt hierdurch also die Stetigkeit und den Zusammenhang in der Aufeinanderfolge seiner Entwickelung und sichert sich somit die Einheit in seinem allmähligen Fortschritt. Würde diese wichtige Erziehungsaufgabe vernachlässigt, so würde statt dessen der Geist der Zerstreutheit und Flatterhaftigkeit verfallen und bei dieser Lockerung seiner Lebensmomente weder zu festen Bildungsergebnissen gelangen noch einer kräftigen Wirksamkeit fähig sein. Hiernach wie nach den Erörterungen in § 15 ist es überflüssig über den Wert des Gedächtnisses etwas weiteres hinzuzufügen; auch ist hierüber kein Erzieher im Zweifel und nur darauf soll nochmals aufmerksam gemacht werden, daß es unerlaubt ist das Gedächtnis als eine mechanische Tätigkeit des Geistes gegen seine übrigen Handlungen herabzusetzen. Mechanisch und äußerlich läßt sich das Gedächtnis freilich üben und benutzen; dies ist aber lediglich ein Fehler im Verfahren und überdies bleibt auch so noch zu erwägen, in welchem Grade selbst mechanische Mittel der allgemeinen Geistesentwickelung dienstbar gemacht werden dürfen. Der alte Satz „tantum scimus quantum memoria tenemus“ ist ebenso wahr, wie seine Umkehrung; dies beweist eben, daß bei einer gesunden Erziehung das Gedächtnis ebenso wie die übrigen Geistesformen im Verein angeregt werden wollen und auf einander angewiesen sind.

Wenn es sich hiernach besonders darum handelt einerseits die richtigen Mittel zur Ausbildung des Gedächtnisses und andererseits das richtige Verhältnis zwischen dem Gedächtnis und der sonstigen Geistesentwickelung aufzufinden, so wird diese Aufgabe wesentlich durch alles das erleichtert, was wir bisher über den Bildungsgang des Geistes überhaupt, über den Zusammenhang seiner Lebenstriebe und über die innere Beziehung des Unterrichtsstoffes ermittelt haben. Schon oben ist angedeutet, daß das Gedächtnis in unmittelbarer Abhängigkeit von der leitenden Geisteskraft, dem Willen, stehe; es wird also zunächst darauf

ankommen, in dem Zöglinge den Willen zum behalten anzuregen oder mit anderen Worten seine Teilnahme für den vorliegenden Unterrichtsstoff zu erwecken. Hierzu bedarf es keiner besonderen Hilfsmittel, sondern der Lehrer erreicht dies durch den klaren und anregenden Unterricht überhaupt. Der Lehrer will, daß das richtige und richtig erkannte behalten werde; er hat also seinem Unterrichte Anschaulichkeit und Klarheit zu verleihen und auf ein klares Verständnis des Unterrichtsstoffs zuerst hinzuarbeiten.*) Demnach würde es verkehrt sein, wenn er seine erste Forderung an das Gedächtnis und erst die zweite an diejenige Geistesform richtete, welche gerade durch den Gegenstand besonders in Anspruch genommen wird. Vielmehr wird er umgekehrt verfahren und erst dann auf das gedächtnismäßige Behalten eines Gegenstandes oder Eindrucks dringen, wenn derselbe zuvor durch die übrigen Unterrichtsmittel von dem Verstande, der Einbildungskraft oder dem Gemüt des Zöglings aufgefaßt worden ist. Denn behalten kann der Geist nur, was er schon bewältigt und erobert hat; das entgegengesetzte Verfahren ist widersinnig und muß eben zu jener mechanischen Benutzung des Gedächtnisses führen, welche unverdienter Weise seine untergeordnete Wertschätzung veranlaßt hat. Unrichtig ist also auch in diesem Bezuge den Sprachunterricht mit der Erlernung der Paradigmen aus Deklination und Konjugation zu beginnen und erst hierauf an das Übersetzen zu gehen; dieses Verfahren mag höchstens auf den oberen Klassen bei der Erlernung einer fremden Sprache z. B. des Hebräischen minder schädlich sein, weil die Zöglinge dann sich schon eine reiche Anschauung der sprachlichen Verhältnisse überhaupt erworben haben. Vielmehr hat der Schüler erst durch die Übersetzung und Einübung einiger vollständigen wenn auch einfachen Sätze ein Verständnis von der Bedeutung und der Beugungsfähigkeit der Nomina und Verba wie von ihrer Stellung im Satze zu gewinnen, bevor er ihre Formen im Zusammenhange erlernen darf. Dasselbe gilt von dem mathematischen Beweise; fest erlernt, d. h. eingeübt kann er erst werden, nachdem er widerholt und womöglich in verschiedener Lage der Figuren oder in verschiedener Verbindung der Beweiselemente zur völlig klaren Auffassung gebracht worden ist. Gegen diesen Grundsatz ist eingewandt, daß man doch Bibelsprüche und geistliche Lieder von den Kindern erlernen lassen müsse, bevor ihnen ein volles Verständnis derselben zugemutet werden könne. Allein dieser nicht unberechtigte Einwand trifft den Grundsatz nicht; ein verstandesmäßiges Begreifen jener Sprüche und Lieder kann und soll allerdings nicht vor-

*) Kern Grundriß der Pädagogik S. 79. Über diese Anschaulichkeit siehe unten § 89.

zeitig erzwungen werden, wogegen es ebenso möglich als für den Unterricht unerläßlich ist den Inhalt derselben vor ihrer Erlernung der religiösen Empfindung und der Anschauung zugänglich zu machen und somit durch das Gemüt auffassen zu lassen.

Die erste Bedingung für die feste und gedächtnismäßige Einprägung des Lehrstoffs ist also ein der Unterrichtsstufe angemessenes Verständnis desselben, die zweite hiermit verwandte, daß durch den Unterricht die einzelnen Geisteskräfte in Tätigkeit gesetzt und möglichst nachhaltig angeregt werden. Dies folgt aus unserer obigen Behauptung (§ 15), daß die Schärfe der einzelnen Geistesfunktionen nicht nur kein Hindernis sondern die natürliche Unterstützung für das Gedächtnis biete und daß, wo bei raschem Verstande oder lebhaftem Gefühl sich dennoch ein schwaches Gedächtnis finde, dies der Unkräftigkeit oder der üblen Leitung des Willens zuzuschreiben sei. Denn freilich kommt es häufig genug vor, daß Schüler von schneller Auffassung die Mühe des Auswendiglernens scheuen, weil sie sich auf ihren Verstand verlassen zu können glauben. Diese sind eben um so strenger anzuhalten, daß sie die gerade für sie verhältnismäßig leichte Gedächtnisarbeit nicht versäumen. Eine solche Vernachlässigung rächt sich später auf das empfindlichste; sie hindert den regelmäßigen Fortschritt der Bildung, führt unfehlbar zur Unsicherheit des Wissens und wirkt hierdurch höchst nachteilig auf die Entwickelung der übrigen Geistesformen zurück. Denn selbst diejenigen Lehrgegenstände, welche fast ausschließlich nur *eine* Tätigkeitsform des Geistes sei es den Verstand oder die Einbildungskraft oder das Gemüt in Anspruch zu nehmen scheinen, bedürfen zur vollen Ausübung ihrer Bildungskraft notwendig und allezeit des Gedächtnisses, ohne welches der Zögling nie zur sicheren und raschen Anwendung der erprobten Methoden Regeln und Grundsätze gelangen kann.

Die dritte allgemeine Bedingung für die naturgemäße Ausbildung und Stärkung des Gedächtnisses ist die in den vorigen Paragraphen ausführlicher erörterte Beziehung und Verschmelzung des verschiedenartigen Unterrichtsstoffs zu einheitlichen Geistesergebnissen; wie das Gedächtnis eben die Dauer des Wissens und der Bildung überhaupt darstellt und herbeiführt, so faßt es auch das lose und unverbundene schwer, das zusammenhängende leicht und sicher auf. Diese einfache Beobachtung liegt auch den Bestrebungen der neueren Mnemotechniker zu Grunde, allein sie haben von derselben eine völlig verkehrte Anwendung gemacht. Denn statt von dem inneren Zusammenhang des Unterrichtsstoffs auszugehen, schaffen sie eine neue künstliche und außerhalb der Dinge liegende Beziehung; zu demjenigen, was eigentlich erlernt werden soll, fügen sie also

ein anderes hinzu, dessen Behalten widerum eine besondere Anstrengung des Gedächtnisses erfordert. Demnach ist ihr Verfahren von einem scheinbaren Erfolge begleitet, so lange der Geist diese künstlich geschaffene Beziehung festhält; da dieselbe aber mit dem Inhalt und der sachgemäßen Fortbewegung des Unterrichtsstoffs in keiner oder nur ganz äußerlicher Weise zusammenfällt, so entschwindet sie bald und mit ihr auch der eigentliche Lernstoff. Diese Mnemotechnik bewirkt also trotz ihrer anscheinend glänzenden Ergebnisse keine Stärkung sondern eine Verzerrung des Gedächtnisses und muß deshalb als ein unnatürliches Bildungsmittel gänzlich aus der Erziehung fortgewiesen werden.*) Künstliche Gedächtnismittel in möglichst beschränktem Maße sind nur da zulässig, wo es unumgänglich ist das einstweilen noch unvermittelte und zusammenhanglose dem jugendlichen Geiste fest einzuprägen; man mag deshalb bei den unregelmäßigen Sprachformen, welche es noch nicht gelungen ist nach ihrem inneren Grunde zu erkennen und klar in das sonstige Sprachgebäude einzufügen, also bei den Geschlechtsregeln und ähnlichem die üblichen Verschen zu Hilfe nehmen, vorausgesetzt immer daß sie nur das notwendigste enthalten und daß der Lehrer durch vorgängige Erklärung, durch sinngemäßes Lesen und durch häufige Anwendung in Beispielen die Schüler vor gedankenlosem Nachplappern bewart.

§ 71.

Das dreifache Mittel eines klaren, die einzelnen Geistesvermögen kräftig anregenden und in sich wolverbundenen Unterrichts bildet also die allgemeine Vorbedingung für die Ausbildung des Gedächtnisses; außerdem hat aber der Lehrer dasselbe durch Einübung Widerholung und Auswendiglernen unmittelbar zu stärken. Der zu erlernende Abschnitt muß also zunächst in der Schule selbst soweit durchgeübt werden, daß in der Regel für die häusliche Arbeit nur eine aufmerksame und gesammelte Widerholung übrig bleibt. Dieser Grundsatz gilt namentlich für die unteren und mittleren Klassen, in denen allzuhäufig das Auswendiglernen Schülern und Lehrern viel unnütze Hemmung und Qual nur deshalb verursacht, weil die letzteren dasselbe nicht genügend und methodisch vorbereiten. Wenn den Schülern selbst nach vorhergegangener Erklärung ohne weiteres aufgegeben wird ein Paradigma,

*) Rosenkranz Pädagogik § 98.

ein Gedicht, eine Reihe von Regeln oder Vokabeln zu Hause zu erlernen, so kann man sich weder darüber wundern, daß diese saure Arbeit unverhältnismäßig viel Zeit verzehrt, noch daß sie ungenau und verkehrt oder von lebhaften aber noch nicht genügend gesammelten und willensschwachen Naturen nachlässig oder gar nicht vollzogen wird. Vielmehr ist das erklärte Paradigma oder Gedicht mehrfach in der Klasse von einzelnen Schülern, auf den unteren Stufen auch, wenn es der Stoff zuläßt, im Chore vorzulesen; hierbei ist auf richtige Aussprache und sinngemäßes Lesen mit Nachdruck zu halten und außerdem auf diejenigen Hilfsmittel hinzuweisen, welche sich aus der Beschaffenheit des Lernstoffs für das Gedächtnis ergeben. Hierher gehört, daß man bei den Paradigmen auf die Gleichheit oder regelmäßige Widerkehr der Endungen, bei den Gedichten auf den Reim oder auf den Anfang der einzelnen Strophen, kurz auf alles dasjenige ohne viele Worte und zumeist nur durch Hervorhebung der Betonung oder durch Anschreiben an die Wandtafel aufmerksam macht, was den Verstand und das Ohr zugleich in Anspruch nimmt. Wenn auch nicht in derselben Ausdehnung, so lassen sich doch ähnliche Hilfsmittel selbst in den mittleren Klassen anwenden; der Beginn der einzelnen Strophen eines Gedichtes und die hierdurch bezeichnete Fortbewegung des Inhalts ist auch hier herauszuheben und ebenso werden lateinische Verse rascher gelernt, wenn die Schüler an dem leichter zu merkenden Anfangswort, an der Cäsur oder dem Ausgang Anhaltspunkte für das Gedächtnis gewinnen. Dergleichen Übungen sind in den Klassen mehrfach vorzunehmen und hat hierbei der Lehrer aufmerksam zu beachten, wo etwa die Schüler bei der Aussprache oder in dem Verständnis anstoßen; häufig reicht eine kleine Hilfe, eine nochmalige Widerholung in der Klasse hin, um eine Schwierigkeit zu beseitigen, deren Nichtbeachtung zu einem großen Hindernis für die häusliche Arbeit werden kann. Auch ist hierbei zu erwägen, daß die wenigsten Schüler bei ihrem Auswendiglernen eine wirksame Hilfe und Aufsicht zu Hause erwarten dürfen, sei es daß der Bildungsstand oder die Beschäftigung der Eltern dieselbe nicht gestatten. Wird aber durch jene Vorübungen der schwierigere Teil dieser Arbeit in die Klasse selbst verlegt, so darf der Lehrer bei der großen Mehrzahl der Schüler auf ein genügendes Ergebnis hoffen und zugleich größere Genauigkeit fordern; er erspart sich hierdurch vielen Verdruß und den Schülern viele unnütze Strafen und er wird zugleich der öfteren Widerholung derselben Aufgabe überhoben. Durch alles dieses gewinnt er weit mehr Zeit, als die vorbereitende Einübung in der Klasse kostet und er erlangt zugleich den doppelten unschätzbaren Vorteil, daß er die Fähig-

keiten seiner Schüler unmittelbar und genau kennen lernt und daß er die Klasse gleichmäßig fördert.*)

Die zweite unmittelbare Stärkung des Gedächtnisses erfolgt durch die Widerholungen; dieselben sind aber nicht mechanisch und in derselben hergebrachten Reihenfolge sondern in verschiedener Wendung und nach manigfachen Gesichtspunkten vorzunehmen, teils um den Lernstoff als völligen und geschmeidigen Besitz in den Geist des Kindes einzufügen, teils um zugleich über die Gedächtnisübung hinaus auch die anderen Geistesformen in Tätigkeit zu setzen. Die angemessenen Gesichtspunkte für derartige Widerholungen müssen selbstverständlich sich aus dem vorliegenden Unterrichtsstoff ergeben und werden zum Teil bei den einzelnen Unterrichtsfächern näher berürt werden; hier möge nur so viel gesagt werden, daß dieselben ähnlich wie bei dem eigentlichen Unterrichte auf die Verbindung und Beziehung des Lehrstoffs innerhalb seiner selbst und soweit es angeht auf die Anregung der verschiedenen Geisteskräfte gerichtet sein müssen. Es ist nicht schwierig, bei den geometrischen Widerholungen die verschiedenen Figuren nach ihrer Ähnlichkeit oder ihrer Ableitung auseinander zusammenzustellen und hierdurch neben dem Gedächtnis auch den Verstand und die Phantasie in Anspruch zu nehmen; desgleichen werden die Widerholungen von Vokabeln und Phrasen lebendiger, wenn sie nach etymologischen synonymischen oder auch sachlichen Verbänden erfolgen. In der Geschichte ist neben der Reihenfolge der Jahreszahlen und Tatsachen auch das synchronistische Element zu berücksichtigen, woraus sich zugleich manigfache innere Beziehungen ergeben, und ebenso ist auf den höheren Stufen die Entwickelung einzelner wichtiger Einrichtungen oder Sitten, die fruchtbare Berürung der Völker unter einander, die Wechselwirkung zwischen den geschichtlichen und geographischen Verhältnissen bei den Widerholungen im Zusammenhange zu verfolgen, wodurch die Klarheit und die Festigkeit des Wissens zugleich gefördert wird. Indem der Lehrer auf diese Weise den Lernstoff immer wider unter anderen und je nach dem Fortschritte der Bildung unter höheren Gesichtspunkten zusammenfaßt und betrachten läßt, schafft er in dem Geiste der Schüler fruchtbare und bleibende Berürungen der Vorstellungen und Begriffe, und diese Art der sogenannten Ideenassociation wird sich nicht nur für die Ausweitung des Geistes überhaupt sondern namentlich auch für das Gedächtnis um so wirksamer erweisen, je methodischer dieselbe durch den Lehrer eingerichtet und beherrscht wird.**) Hierzu

*) Vgl. hierüber das zu § 62 erwähnte Programm der Königstädtischen Realschule in Berlin.

**) Vgl. Herbart Umriß pädagogischer Vorlesungen §§ 118—122.

ist indes unbedingt erforderlich, daß der Lehrer den Gang der Widerholung vorher sorgfältig überlege und sich keineswegs bei der Überzeugung beruhige, daß er ja selbst den betreffenden Abschnitt genau innehabe. Wenn nicht die einzelnen Fragen, so muß wenigstens der allgemeine Zusammenhang derselben für den Lehrer vorher feststehen und im ganzen festgehalten werden; ist er hierin sicher, so wird er auch genügende Geistesgegenwart und Kraft behalten, um ohne Störung des gesammten Widerholungsganges diejenigen Fragen einzuschieben, zu denen ihn die falschen oder unklaren Antworten seiner Zöglinge veranlassen. Auf diese Weise erlangt er, daß die Widerholung nicht zu einer bloßen Prüfung herabsinke sondern ihre unterrichtende Kraft beware und namentlich zur unmittelbaren Stärkung des Gedächtnisses diene, statt nur den häuslichen Fleiß zu überwachen; er erlangt hierdurch zugleich, daß die Widerholung nicht ein Gegenstand der Furcht für die Schüler und ein Anlaß zum geistigen Überdruß für ihn selbst werde sondern ihre selbständige Anziehungskraft für beide Teile und namentlich auch für die ganze Klasse entfalte. Denn freilich darf der Lehrer die Widerholung nicht zu einer ungeschickten Fortsetzung des Unterrichts dadurch machen, daß er in die Fragen immer wider seine Erklärungen und seinen Vortrag einschiebt und hierdurch die etwaige Unwissenheit der Schüler sich und ihnen selbst verdeckt; eine derartige unklare Vermischung von Unterrichten und Widerholen pflegt zuweilen nur eine üble Gewohnheit, häufiger aber die Folge eines unzweckmäßigen Unterrichts zu sein, welcher an falschem Orte nachholen will, was er früher versäumt hat. Vielmehr hat die nach obigen Gesichtspunkten vorbereitete und vollzogene Widerholung an sich selbst erziehende und entwickelnde Kraft und zwar um so größere, je schärfer der Lehrer die vorbezeichnete Methode innehält.

Endlich aber und auf Grund des bisher beschriebenen Verfahrens ist auch das wörtliche Erlernen bestimmter Lehrabschnitte eine zur Stärkung des Gedächtnisses unerläßliche Maßregel. Hierbei hat der Lehrer vornehmlich auf zweierlei zu achten, erstlich daß er seine Ansprüche an das Gedächtnis des Kindes nie überspanne und sie nur allmählich in genauer Übereinstimmung mit der wachsenden Kraft steigere, und zweitens daß er, die Beobachtung des erstens Punktes vorausgesetzt, seine Forderungen streng durchführe und auf genaues und buchstäbliches Auswendiglernen halte. Beide Regeln bedürfen keines weiteren Beweises; für die zweite mag indes noch angeführt werden, daß das strenge Einprägen auch ein vortreffliches allgemeines Zuchtmittel für lebhafte aber zerstreute und flatterhafte Naturen ist. Diese Übungen dürfen aber selbst auf der obersten Unterrichtsstufe nicht vernachlässigt werden; Gedichte aus

deutschen Klassikern oder aus Horaz, ausgewählte Stellen aus Ovid Vergil oder den griechischen Tragikern, einzelne gut gewählte griechische Gnomen und homerische Denkverse, *) selbst prosaische Stoffe aus Cicero, endlich geistliche Lieder und Bibelsprüche bieten hier ein völlig geeignetes und reichhaltiges Material, welches um so eingänglicher zu benutzen ist, je leichter sich bei der heranwachsenden Jugend die törichte Vorstellung einschleicht, daß sie eigentlich zum buchstäblichen Auswendiglernen schon zu gut und zu geistreich sei. Der Ernst des Lehrers wird diese Torheit von selbst beseitigen; nötigenfalls genügt ein Hinweis auf die großen Redner des Altertums, welche auf der Höhe ihres Ruhms und ihrer geistigen Kraft das Auswendiglernen niemals gescheut haben. Allerdings ist das frühere Alter in manchem Betracht für das wörtliche Erlernen geeigneter; das geistige Leben ist noch einfacher und überwiegend zum Auffassen geneigt, während weiter hinauf die reichere Fülle des Bildungsstoffs und die kräftigere Tätigkeit der übrigen Geistesformen den Zögling zu manigfacheren und selbständigeren Beziehungen anregt und hierdurch von dem wörtlichen Festhalten leicht ablenkt. Allein hieraus folgt nur, daß jene Gedächtnisübungen frühzeitig begonnen und stufenmäßig weiter geführt werden müssen; geschicht dies aber in regelrechter und ununterbrochener Folge, so gewinnt das Gedächtnis ohne jede Überbürdung und ohne Beeinträchtigung der sonstigen Geisteserziehung allmählich eine sehr bedeutende Stärke und es können demselben Aufgaben gestellt werden, welche für die Förderung der einzelnen Unterrichtsfächer von großem Nutzen sind und jetzt allzuhäufig nur deshalb unterbleiben müssen, weil man es an einer methodischen Ausbildung des Gedächtnisses fehlen läßt. Es leidet aber kaum einen Zweifel, daß das jetzt so oft beklagte rasche Vergessen der Schulkenntnisse nach beendetem Schulbesuch einen wesentlichen Grund in dem Mangel an methodischen und bis zur obersten Unterrichtsstufe fortgesetzten Gedächtnisübungen hat. Auch kommt noch hinzu, daß, wenn für manche Arten des Auswendiglernens die frühere Jugend geeigneter ist, andere Gedächtnisübungen, namentlich solche, welche zu ihrer Unterstützung ein genaues Verständnis des Lernstoffs erfordern, den späteren Schuljahren leichter fallen.

Die bisher beschriebenen Gedächtnisübungen schließen sich wesentlich an das Gebiet der Verstandestätigkeit an, wiewol es bei ihnen je nach dem Inhalt des Lernstoffs auch an widerholten Anregungen der Phan-

*) Worauf die flores Homerici von Dr. Lazarewicz (Lips. 1881, Teubner) abzwecken. Noch reichhaltiger F. F. Rothe Griechische Denksprüche in Vers und Prosa, als Memorierstoff gesammelt und nach dem Lehrgang des grammatischen Unterrichts geordnet; Magdeburg, 1882.

tasie und des Gemüts nicht fehlt. Es giebt aber noch besondere Übungen, um das Gedächtnis der Einbildungskraft zu stärken, welche gleichfalls nicht vernachlässigt werden dürfen. Zu ihnen gehört z. B. die Erlernung von Gesangstücken, namentlich von Kirchen- Volks- und Turnliedern, deren gedächtnismäßige Einprägung auch aus anderen Gründen erfordert wird. Desgleichen sind hierher manche Übungen im Zeichnen zu rechnen, welche bestimmte Formen und Zusammenstellungen aus dem Kopfe widerholen lassen, und namentlich empfiehlt es sich wie für den Inhalt des geographischen Unterrichts so für den vorgedachten Zweck, daß an der Wandtafel ohne Hilfe des Atlas Karten aus dem Kopfe gezeichnet werden.

Innerhalb des Gemüts kann es nun nicht wol auf die widerholte Erweckung bestimmter Empfindungen oder Gefühle zu dem ausdrücklichen Zwecke ankommen, um sie gedächtnisfest zu machen; solche widerholte Anregungen bieten sich von selbst innerhalb des sonstigen Unterrichts dar. Vielmehr stellt sich in diesem Bezuge die Stärke des Gedächtnisses in der Pflichttreue dar; wie der Schüler zu dieser zu vermögen sei, ist im wesentlichen schon bei der Erziehung des Gemüts erörtert worden. Deshalb mag hier nur nochmals darauf hingewiesen werden, daß zur Schaffung von sittlichen und wirkungskräftigen Grundsätzen in dem Schüler neben der Lehre besonders die straffe Zucht und die stete Gewöhnung behilflich und unerläßlich ist; schon Aristoteles hat mit Recht gegen die platonische Tugendlehre erinnert, daß zu der Einsicht auch die sittliche Gewöhnung (ἔθος) treten müsse, um den Menschen zur Tugend auszubilden. Und diese straffe Zucht findet widerum ihre wesentlichste und natürlichste Unterstützung in dem Beispiel des sittenstrengen Lehrers; in seiner Anschauung hat der Schüler stets das beste und klarste Bild, welches ihn an die eigenen Pflichten erinnert. Durch diese Gewöhnung wird der Wille des Zöglings stetig und kräftig; er bleibt seiner Pflichten eingedenk und bewegt sich um so lieber und um so sicherer in den vorbezeichneten Bahnen, je mehr dieselben mit dem gesammten Schulleben zusammenfallen und von dem sittlichen Geiste des Lehrerkollegiums bestimmt und erleuchtet werden und je sorgfältiger jeder Anlaß vermieden wird, ihn in seinem sittlichen Bewustsein durch irgend welche leichtfertige und unachtsame Äußerung unsicher zu machen. Als Erinnerungsmittel hat freilich das gesammte Strafverfahren in seinen verschiedenen Abstufungen zu gelten; je reiner aber das Gemüt und je fester der Wille des Zöglings wird, desto selbständiger wird er sich auf seine Pflicht besinnen und hierdurch mehr und mehr Strafe und Tadel überflüssig machen.

B. Das Lehramt.

Kapitel 1.

Die wissenschaftliche Bildung.

§ 72.

Schon oben (§ 32) ist darauf hingewiesen, daß der Lehrer den Unterrichtsstoff sicher beherrschen müsse, um ihn mit Klarheit und zweckmäßiger Wahl für die Bildung seiner Schüler ausbeuten zu können. Diese Sicherheit darf sich aber nicht auf ein eng begrenztes Gebiet der betreffenden Schulwissenschaft, etwa auf den elementaren Teil derselben beschränken, obwol es ja an Beispielen nicht fehlt, daß Lehrer von mäßiger wissenschaftlicher Bildung aber besonderer pädagogischer Befähigung und hingebender Liebe zur Jugend sehr segensreich wirken. Allein diese Ausnahmen können die Regel nicht umstoßen, daß zu wahrer geistiger Anregung und zu ausgiebiger Verwendung einer Wissenschaft für den Schulunterricht nur derjenige befähigt ist, welcher sich derselben in wirklich wissenschaftlicher Weise unter Anwendung der strengeren Methoden und mit der erforderlichen Quellenkenntnis gewidmet hat. Nur wer sein Fach bis in seine wissenschaftliche Begründung und Verzweigung verfolgt, wird im Stande sein, durch das unbehinderte Schalten über den Inhalt desselben auch für den elementaren Unterricht neue Bildungswege und vereinfachende Methoden zu schaffen. Demnach ist die neuerdings mehrfach gehörte Klage, daß die Universitäten zu ausschließlich auf die wissenschaftliche Bildung und zu wenig auf die pädagogische Vorbereitung des Kandidaten Rücksicht nähmen, nicht berechtigt.*) Die Aufgabe der Universitäten, die Studierenden neben dem erforderlichen Wissensstoff

---

*) Vgl. L. Lange über das Verhältnis des Studiums der klassischen Philologie auf der Universität zu dem Berufe des Gymnasiallehrers (Rektoratsrede), Leipz. 1879; u. meine Verf. der h. Schulen Kap. 4. Die schwierige Aufgabe der berufsmäßigen Vorbildung der Lehrer wird hoffentlich demnächst mit dem gebürenden Ernst angefaßt werden.

auch mit den Methoden und Aufgaben der einzelnen Wissenschaften vertraut zu machen, ist eine so reichhaltige, daß sie die gleichzeitige Verfolgung von Nebenzwecken nicht gestattet; und eine vorzeitige pädagogische Abrichtung des Kandidaten würde, selbst wenn sie von dem Universitätsunterricht erwartet werden könnte, nur zu einer Selbstgenügsamkeit und wissenschaftlichen Beschränkung führen, welche schließlich dem Unterricht die belebende Frische benehmen und an den höheren Schulen wenigstens auf Lehrer und Schüler gleich tödtend wirken müßte.

In welcher Weise nun die Universitäten die Wissenschaft zu lehren haben, das muß ihnen selbst überlassen bleiben und entzieht sich unserer Betrachtung. Nur der Wunsch mag gestattet sein, daß es den jungen Studenten nicht an Gelegenheit fehlen möge, sei es durch den näheren Verkehr mit ihren Universitätslehrern sei es durch encyklopädische und anleitende Vorlesungen über den zweckmäßigen Gang ihrer Studien und über die allgemeinen Grundsätze und Ziele ihres Fachs unterrichtet zu werden. Dagegen ziemt es sich wol bei der nicht seltenen und an sich natürlichen Neigung mancher Dozenten, die Kraft ihrer Zuhörer ausschließlich für das von ihnen vertretene Fach in Anspruch zu nehmen, einige Andeutungen darüber zu geben, welche Wissenschaften für den Schulunterricht in naher Verwandtschaft stehen und deshalb auch von den künftigen Lehrern in einiger Verbindung betrieben werden sollten. Durch eine solche Erweiterung der Studien wird die gründliche Vertiefung in ein einzelnes Fach nicht gehindert; vielmehr ist zu behaupten, daß dem Studierenden aus der Berücksichtigung verwandter Fächer auch für seine Hauptwissenschaft ergänzende und belebende Ideen erwachsen und keinesfalls gestattet die Vorbildung für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen eine so abschließende Einseitigkeit, wie sie zur Vorbereitung auf den Lehrstuhl an Universitäten vielleicht geeignet oder wenigstens zulässig sein mag. Auch kann nicht zugegeben werden, daß es den Studierenden während eines vierjährigen Zeitraums — und so lange sollte allerdings jeder künftige Lehrer die Universität besuchen — an Zeit mangele neben ihrem Hauptfache einer verwandten Wissenschaft soweit obzuliegen, als es die Rücksicht auf ihren künftigen Lehrerberuf fordert. Es ist nur nötig, daß sie ihre Studien von vorn herein planmäßig betreiben, wozu ihnen eben die erwähnte Anleitung behilflich sein soll, und daß sie sich nicht allzu frühzeitig in einzelne Aufgaben versenken, zu deren fruchtbringender Lösung sie mindestens eines allgemeinen Verständnisses des gesammten Fachs bedürfen. Denn wie unentbehrlich auch genaue Einzeluntersuchungen für die Förderung der Wissenschaft sind, so ziemt sich doch ihre Verfolgung nur für denjenigen, der ihren Umfang und ihre

Methode bis zu einem gewissen Grade durchdrungen hat, weil anderenfalls die Gefahr droht, daß jene Untersuchungen gleich anfangs falsch angelegt und Quellen wie Hilfsmittel nicht genügend gewürdigt werden; und gerade die Meister der Wissenschaft haben von jeher schwierige Einzelforschungen mit dem besten Erfolge und mit allgemeinem Gewinne angestellt. Überdies führt die vorzeitige Vertiefung in einzelne Fragen leicht zur Trockenheit und zum Überdruß, weil sie die frische Anregung und den Genuß abschwächt, welcher aus dem Gedankenschatz der Gesammtwissenschaft fließt.

Fragen wir nun nach diesen Erwägungen, welche Studiengebiete eine gemeinsame wenn auch nicht durchgängig gleich starke Berücksichtigung gestatten, so liegt dem klassischen Philologen die Beschäftigung mit der deutschen Sprache oder der Geschichte besonders nahe. Jene Verbindung ist sogar besonders wünschenswert, weil die sprachgeschichtliche Betrachtung, welche doch allmählich auch für die alten Sprachen immer größere Geltung beansprucht, innerhalb der deutschen Sprachwissenschaft schon zu festeren und klareren Methoden gediehen ist. Ebenso ist die Kenntnis der alten Geschichte und Geographie ein unabweisbares Bedürfnis für den klassischen Philologen, und umgekehrt kann der Historiker ohne sprachliche Kenntnisse und ohne eine bestimmte Vertrautheit mit dem Altertum den Aufgaben seines Fachs nicht genügen. Endlich ist für den Philologen auch das Studium der Philosophie fruchtbar, nicht nur um der alten Philosophen willen sondern weil hierdurch sein Urteil über Inhalt und Form der Schriftwerke bewuste Klarheit gewinnt. Wie die Kenntnis des Altertums so bietet sich ferner für den Historiker auch das Studium der neueren Sprachen als eine willkommene Unterstützung seines Fachs dar; es ist ohnehin fast notwendig, daß der französische Unterricht auf unseren Gymnasien, falls er seiner bisherigen Nebensächlichkeit entrissen werden soll, mit anderen Fächern in engere Verbindung trete. Die künftigen Lehrer der neueren Sprachen sollten sich aber niemals auf die Kenntnis der einzelnen Sprache etwa gar für eine sogenannte klassische Periode beschränken sondern ihr Studium in enger Anlehnung an die alten Sprachen und nach sprachgeschichtlichen Gesichtspunkten betreiben. Wenn schließlich an unseren Schulen der Religionsunterricht gar häufig in der Hand eines oder zweier Theologen ruht, welche höchstens das Hebräische mit demselben vereinigen, bei dem übrigen Unterricht aber nicht beteiligt sind, so ist dies sowol für die Gesammtordnung des Unterrichts als auch für die religiöse Unterweisung der Schüler nachteilig. Der Religionslehrer wird mehr wirken, wenn er zugleich befähigt ist neben dem Religionsunterricht einen Teil der Ge-

schichte des Deutschen oder auch der alten Sprachen in derselben Klasse zu versehen.

Ähnliche Verbindungen sind für die künftigen Lehrer der sogenannten exakten Wissenschaften nicht nur zulässig, sondern sogar bis zu einem gewissen Grade unabweisbar. Wie sehr der Mathematiker bei dem Umfange seiner Wissenschaft geneigt sein möge, sich auf dieselbe zu beschränken, so wird er eine gründliche Kenntnis der Physik, mindestens des mathematischen Teils derselben nicht entbehren können, mithin auch mit der experimentellen Seite dieser Wissenschaft leidlich vertraut sein müssen. Die Physik bietet aber zahlreiche Anknüpfungspunkte mit der Mineralogie — und auch die Mathematik ist dem krystallographischen Teile derselben nicht fremd, — wie mit der Chemie und andererseits berürt sich die Chemie mit der Mineralogie und auch mit der Botanik und Zoologie, wenigstens mit der Physiologie der Pflanzen und Tiere in vielfacher Weise. Somit ergeben sich hier mehrfache Verbindungen, welche der wissenschaftlichen Bildung der betreffenden Lehrer sicher nicht schaden, für unsere Schulen aber um so größere Bedeutung besitzen, als die Beschränkung der mathematischen Lehrer auf ihr besonderes Fach sich häufig genug nachteilig erweist. Denn jede derartige Einseitigkeit verleitet den Lehrer auf sein Fach ein ungebürliches und mit dem gesammten Erziehungszwecke unvereinbares Gewicht zu legen und sie verhindert ihn überdies durch Heranziehung fruchtbarer und anregender Beispiele aus den nächstverwandten Fächern seinem Unterrichte die erforderliche Anschaulichkeit und Lebendigkeit zu geben.

Insbesondere sollten aber die Studierenden es niemals versäumen sich mit der Geschichte der von ihnen erwählten Wissenschaft gründlich vertraut zu machen. Denn die Geschichte einer Wissenschaft bietet die innere Methodik derselben zwar nicht im Wege des Systems sondern in angewandter aber eben deshalb völlig sicherer und lebendiger Weise. Der Systematiker kann dem Irrtum, der Einseitigkeit und Unvollständigkeit, der Befangenheit in gewissen Lieblingsanschauungen verfallen; dagegen deckt die Geschichte einer Wissenschaft die Fortschritte in der Bestimmung ihres Begriffs und Umfangs, in der Entwickelung ihrer Aufgabe, in der Angemessenheit und Sicherheit der Methode um so klarer auf, als sich bei richtiger Behandlung die Stufenfolge derselben als innerlich begründet herausstellen muß. Denn selbst die Abwege und Einseitigkeiten, denen die Wissenschaften in ihrem Fortgange zeitweilig verfallen, sind ja nicht willkürlich sondern in der Regel durch ihren Entwickelungsgang bedingt und sie führen überdies zu einer reineren und tieferen Auffassung der Wissenschaft zurück. Hiermit wird der Wert einer theoretischen Methodik

für die einzelnen Wissenschaften keineswegs herabgesetzt; allein diese Theorie wird ihre Beglaubigung und Erklärung doch immer der Geschichte der betreffenden Wissenschaft entnehmen müssen. Für den Jünger ist jedesfalls der Weg durch die Geschichte, wenn er nur hierbei der Theorie nie vergißt, lebendiger und sicherer, so daß er nach Zurücklegung desselben die Aufgabe und die Gliederung seiner Wissenschaft mit reicherer Anschauung und größerer Klarheit auffassen wird. Auf diese Weise wird sowol das Belieben des einzelnen als die Einseitigkeit der Schulen abgewehrt; beides führt zu wissenschaftlichem Hochmut und beschränkter Auffassung, wogegen die geschichtliche Betrachtung feste Ergebnisse und zuverlässige Methoden schafft, welche uns der Mühe überheben immer wider von neuem anzufangen. Der Universitätslehrer wird es z. B. nicht unterlassen in der Encyklopädie der Philologie die Grundsätze der diplomatischen Kritik zu erörtern; allein wahrhaft lebendig und anschaulich werden diese Grundsätze doch erst durch die geschichtliche Darstellung des Verfahrens werden, welches die Philologen seit den Zeiten der Humanisten in der kritischen Behandlung der alten Texte beobachtet haben. Auch gewinnt der Studierende durch solche Beschäftigung mit der Geschichte seiner Wissenschaft am sichersten und geordnetsten die erforderlichen bibliographischen Kenntnisse, an denen es jetzt häufig genug mehr als billig mangelt.*)

§ 73.

Neben der Kenntnis seines besonderen Fachs und der eben bezeichneten Bekanntschaft mit den nächst verwandten Wissenschaften bedarf aber der Lehrer um der Würde seines Amtes um seiner Stellung zu der Jugend und um der gesammten pädagogischen Aufgabe der Schule willen noch einer gewissen allgemeinen Bildung, welche nachstehend näher bezeichnet werden soll. Es kann sich hierbei nicht um breite und allseitige Bildung handeln; eine solche ist unnötig, genau genommen auch unmöglich und die Forderung derselben würde die Kandidaten des Schulamts zur Oberflächlichkeit führen und ihrer berufswissenschaftlichen Ausbildung Eintrag tun. Vielmehr kommt es nur darauf an, daß der Lehrer eine bestimmte nach allgemeinen Gesichtspunkten geregelte und

*) Leider fehlt es für die Mehrzahl der Schulwissenschaften noch an umfassenden und dem obigen Zwecke entsprechenden Darstellungen ihrer Geschichte; insbesondere ist hiermit die Philologie ungeachtet einiger gelungenen Monographien im Rückstande, da Bursians Arbeit namentlich in ihrem zweiten Teile keineswegs ausreicht.

bemessene Bildung in denjenigen Wissenszweigen besitze, welche ihm zu einer genauen Auffassung und ungestörten Erfüllung seiner Berufsaufgabe unentbehrlich sind. Ist aber die Grundlage und das Ziel der Erziehung wesentlich wenn auch nicht ausschließlich ein ethisches, so wird sich in diesem Bezuge die Anforderung an den Lehrer auch wesentlich auf die ethischen Gebiete der Wissenschaft, d. h. auf Religion Philosophie und Geschichte beschränken dürfen. Daß außerdem diese Fächer vor allen übrigen geeignet sind die allgemeine Bildung des Menschen zwar nicht zu erschöpfen aber zu gestalten und auf seine Denk- und Empfindungsweise einen maßgebenden Einfluß auszuüben, sollte keines Beweises bedürfen. Selbst die vaterländische Litteratur kann nicht als Ersatz jener Bildungsquellen gelten, so reich ihr geistiger Inhalt auch ist und so wenig wir eine wirkliche Geistesbildung ohne ihre Kenntnis zu denken geneigt sind; denn die Würdigung ihres Gehalts hängt eben wesentlich von den Grundsätzen ab, welche wir aus jenen drei Fächern mitbringen. Dagegen verdient die Frage, in welchem Umfange und namentlich in welcher Form jeder Lehrer sich die allgemeine Bildung in der Religion der Philosophie und der Geschichte angeeignet haben muß, eine nähere Beleuchtung. Daß er nämlich zu diesem Behuf bestimmter Sachkenntnis nicht entraten kann, ist zwar selbstverständlich; allein das größere oder geringere Maß derselben bestimmt doch den Grad seiner allgemeinen Bildung nicht, vielmehr hängt diese von den Gesichtspunkten ab, nach welchen er jene Kenntnisse sich angeeignet hat und für sein gesammtes Geistesleben zu verwerten versteht.

Beginnen wir mit der Religion, so soll jeder Lehrer mit der Einteilung der Bibel und dem Inhalt der wichtigsten biblischen Bücher, mit den Grundlehren und den vornehmsten symbolischen Schriften seines Bekenntnisses, mit der allgemeinen geschichtlichen Entwickelung der christlichen Kirche und mit der Einrichtung des Kirchenjahrs soweit vertraut sein, um sich und anderen Rechenschaft von dem Grunde seines Glaubens geben zu können und um sich also mit Bewustsein als ein Mitglied seiner Kirche zu fühlen. Hierzu sind eigentlich theologische Kenntnisse keineswegs erforderlich; der evangelische Lehrer wird aber mit Klarheit und Festigkeit wissen müssen, was die Rechtfertigung durch den Glauben bedeute, auf welchen biblischen Beweisstellen dieselbe ruhe und welche Entwickelungsstufen diese Lehre in der Geschichte der Kirche durchlaufen habe. Dasselbe wird von dem Gesetz, der Trinitätslehre und den Gnadenmitteln nach Inhalt der heiligen Schrift, des lutherischen kleinen Katechismus und wenigstens nach einer allgemeinen Bekanntschaft mit der augsburgischen Konfession gelten und mittels dieses Wissens wird er sich und anderen

sagen können, weshalb er sich zu seiner Kirche bekenne und was ihn von anderen Konfessionen scheide. Zu diesem Behufe bedarf er keiner ausgebreiteten und zeitraubenden theologischen Studien; Bibel und Katechismus legen sich selbst aus und es fehlt auch nicht an Darstellungen der Kirchengeschichte, welche bei aller Strenge und Reinheit der Auffassung durch ihre Wärme, ihren Ton und ihre Beziehungen zu der allgemeinen Entwickelung der Menschheit das Bildungsbedürfnis der gebildeten Welt ebenso anzuregen als zu befriedigen geeignet sind.*) Alle diese Forderungen sind eigentlich selbstverständlich; und wenn es leider unter den sonst gebildeten keineswegs an solchen fehlt, welche nicht klar wissen, weshalb sie dieser oder jener Kirche angehören, und welche etwa den ganzen Unterschied zwischen der katholischen und evangelischen Konfession nur in den greifbarsten Merkmalen der äußeren Kirchenverfassung sehen, so würde doch ein solcher Mangel an religiösem Bewustsein bei einem Lehrer doppelt anstößig und auch schädlich sein. Denn das Lehrerkollegium einer Anstalt soll einheitlich wirken; dies ist aber gerade betreffs der höchsten und schwierigsten Erziehungsaufgaben nicht möglich, wenn einzelne Lehrer nicht im Stande sind auf den gemeinsamen religiösen Boden aller Erziehung mit klarer Überzeugung zurückzugehen.

Der Mangel an allgemeiner philosophischer Bildung scheint nicht so schwer zu wiegen, da die fachwissenschaftlichen Studien jedes Lehrers zu Übungen im logischen Denken reichlichen Anlaß bieten und auch sonst die Beschäftigung mit allgemeinen Grundsätzen fordern, deren Wurzel und einfachste Gestalt mittels philosophischer Gedankenbewegung gefunden wird. Und doch wird hoffentlich schon die Einleitung unseres Werks zur Genüge dargetan haben, daß der Lehrer weder in didaktischer noch

*) Hierher gehören z. B. die Vorlesungen über die Kirchengeschichte von Hagenbach die Geschichte der Reformation in Schottland von Rudloff (2 Bde., Berlin 1854) und für Lehrer insbesondere das Lehrbuch der Kirchengeschichte von Jacobi (Berlin 1850), dessen zweiter Teil leider nicht erschienen ist. Das wirksamste Bildungsmittel würden freilich die von dem preußischen Unterrichtsministerium (Erl. v. 10. Mai 1856) angeregten religionswissenschaftlichen Vorlesungen auf unseren Universitäten bieten, wenn dieselben nur in einiger Allgemeinheit und mit Ausdauer gehalten würden. Unsere Professoren der Theologie sollten doch bedenken, wie überaus wichtig für die religiöse und kirchliche Haltung der gebildeten Stände der Zustand des religiösen Bewustseins innerhalb unserer höheren Schulen und ihrer Lehrerkollegien ist. Mit dem bloßen Tadel ist aber nichts getan, wenn nicht die zunächst zur Arbeit berufenen die Hand ans Werk legen, wie dieses seiner Zeit C. J. Nitzsch in den akademischen Vorträgen über die christliche Glaubenslehre für Studirende aller Facultäten getan hat (Berlin 1858). Schleiermacher verstand die Bedürfnisse seiner Zeit anders und besser. Vgl. auch H. v. d. Goltz die christlichen Grundwahrheiten, Gotha, Perthes, 1873.

in allgemein pädagogischer Hinsicht seinen Weg mit Sicherheit verfolgen kann, wenn er nicht mit der Psychologie wenigstens soweit vertraut ist, um den geistigen Organismus seiner Zöglinge klar auffassen zu können. Dasselbe würde unbedingt auch von der philosophischen Ethik gelten, wenn hier nicht die eben geforderte religiöse Allgemeinbildung und die stetige und bewußte Berufsübung nach den Grundsätzen der Pädagogik d. h. der angewandten Ethik ergänzend hinzuträte. So viel bleibt also unerläßlich, daß der künftige Lehrer mit den Gesetzen der formalen Logik und mit der Psychologie nach Grundlage und Ableitung ausreichend bekannt sein muß, und wenn von ihm auch ein tieferes und ausgebreiteteres Studium der Philosophie nicht gefordert werden kann, so wird er doch außerdem den Beweis liefern müssen, daß er ihren allgemeinen Entwickelungsgang kennt und wenigstens ein bedeutenderes philosophisches Werk mit Verständnis gelesen hat. Dazu genügt freilich nicht, daß der Kandidat kurz vor der Prüfung sich die Kenntnis der formalen Denkgesetze und einen Überblick über die Geschichte der Philosophie hastig einzuprägen suche; eine derartige Arbeit verträgt sich nicht mit dem Wesen der Philosophie und ist überhaupt unersprießlich. Vielmehr wird dies der geeignetere Weg sein, daß der künftige Lehrer während seines sonstigen Studiums sich allmählich und mit teilnehmendem Nachdenken in den Besitz der bezeichneten philosophischen Gebiete setze; er wird hierdurch zugleich Einsicht in die Wechselbeziehung zwischen der Philosophie und seinem besonderen Studienfach und für das letztere eine größere Klarheit und reichere Anregung gewinnen. Wenn beispielsweise der Philologe Platon und die philosophischen Schriften Ciceros liest, so wird er ihren Inhalt und sprachlichen Ausdruck aus der Kenntnis der früheren Systeme sicherer verstehen lehren; und ebenso fordert und fördert zugleich die Würdigung der alten Dichter eine klare Auffassung der ästhetischen Grundlehren. Zeit und Nachdenken erheischt allerdings die Philosophie auch in dieser Beschränkung; indes sie ersetzt diesen Aufwand reichlich durch die größere Schärfe des Denkens und die hiermit verbundene Befriedigung im Arbeiten.

Am wenigsten streitig dürfte die Forderung allgemeiner Bildung in der Geschichte sein, da eine solche von jedem gebildeten Menschen erwartet wird;*) überdies ist dieselbe durch einen gut geordneten Schulunterricht hinreichend vorbereitet. Es genügt deshalb festzustellen, daß diese Bildung einen klaren Überblick über die Entwickelung der Hauptbildungsvölker alter

*) Daß nach der preußischen Prüfungsordnung von 1887 die allgemeine Bildung in der Geschichte nicht gefordert wird, scheint mir nicht genügend begründet zu sein.

und neuer Zeit nach ihrer ethischen und pragmatischen Bewegung umfassen muß: es ist auch nicht zuviel verlangt, daß der Kandidat von den vortrefflichen Geschichtswerken, mit denen uns die neuere Litteratur so reich beschenkt hat, wenigstens eines aufmerksam gelesen haben sollte. Indes ist die Bemerkung nicht überflüssig, daß mit dieser geschichtlichen Bildung auch ein entsprechendes geographisches Wissen verbunden sein muß; ohne dieses ist jene unklar und unvollständig und der Lehrer vor jeweiliger empfindlicher Verlegenheit nicht sicher.

Die Forderung, daß der Kandidat sich schon vor der Prüfung eine bestimmte Bekanntschaft mit der Pädagogik erwerben müsse, wird nicht sowol aus Rücksicht auf die notwendige Allgemeinbildung als auf den künftigen Beruf erhoben. Schon oben ist indes bemerkt, daß die Universitätszeit im wesentlichen der Wissenschaft gebüre und durch genauere Anweisungen für die Pädagogik nicht verkürzt und zersplittert werden dürfe. Auch würden besondere Veranstaltungen für die pädagogische Ausbildung der künftigen Lehrer um so wirkungsloser sein, je ferner dem Studierenden und in der Regel auch seinen akademischen Lehrern die Unterrichtspraxis mit ihrer lebendigen Erfahrung steht. Denn es ist deutsche Art, daß der Jünger des Lehramts zuerst und möglichst ausschließlich mit der Idealität der Wissenschaft erfüllt werde, bevor er an eine praktische Verwertung derselben denke. Wenn demnach der Studierende sich eine philosophische Vorbereitung in der oben bezeichneten Ausdehnung angeeignet und namentlich eine klare Einsicht in die Tatsachen der Psychologie gewonnen hat, so genügt für ihn eine allgemeine Bekanntschaft mit der Theorie der Pädagogik und eine geschichtliche Kenntnis der wichtigeren neueren pädagogischen Systeme seit der Reformation nach ihren Grundsätzen und ihrem Einflusse. Hierzu kann ihm eine Universitätsvorlesung oder das Lesen weniger geeigneter Bücher verhelfen (vergl. § 25); dem Philologen bietet außerdem die Geschichte seiner Wissenschaft und namentlich des Humanismus seit dem vierzehnten Jahrhundert eine bereite Hilfe.

In den staatlichen Prüfungsordnungen wurde früher von den Kandidaten noch soviel Kenntnis des Lateinischen und Französischen gefordert, daß sie ein leichteres in diesen Sprachen geschriebenes Werk verstehen können; außerdem sollen sie mit der neueren deutschen Litteratur seit Klopstock einige Bekanntschaft besitzen. Allein alles dieses muß ohnehin nach seiner Schulbildung bei ihm vorausgesetzt werden und kann ohne Schaden aus der Prüfung fortfallen, wo es doch einen würdigen Platz nicht findet.

§ 74.

Der Staat hat die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten durch besondere Prüfungsbehörden zu ermitteln und die maßgebenden Grundsätze für diese Prüfung festzustellen. Geschieht dieses im wesentlichen durch die Universitätslehrer der einzelnen Fachwissenschaften und nach dem Gutachten derselben, so fällt die Gefahr hinweg, daß das Prüfungswesen in veralteten Ordnungen verknöchere und die Ergebnisse der lebendigen Wissenschaften von unseren Schulen fern halte; und wenn andererseits die Examinatoren sich gegenwärtig erhalten, daß sie es nicht mit Meistern sondern mit Jüngern der Wissenschaft zu tun haben, welche zwar in die Aufgaben und Methoden ihres Fachs eingeweiht sein sollen aber unmöglich den Stoff desselben auch nur annähernd innehaben können, so ist auch für die Kandidaten keine Überbürdung zu besorgen. Beides ist von äußerster Wichtigkeit, aber auch so selbstverständlich, daß ein dauernder Misbrauch kaum möglich ist. Die fortschreitende Wissenschaft, vertreten durch unsere Universitätslehrer, wird immer soviel Kraft haben um veraltete Satzungen zu durchbrechen; und die prüfenden wissen aus ihrer Universitätswirksamkeit genau, was sie ihren Schülern nach einer vierjährigen Studienzeit zumuten dürfen. Einseitige und übertriebene Forderungen werden überdies durch die Möglichkeit abgewehrt die Prüfungsbehörden in zeitweiligem Wechsel anders zusammenzusetzen. Auch ist es für das weitere wissenschaftliche Streben wie für die pädagogische Tätigkeit der jungen Lehrer notwendig, daß sie nicht überarbeitet und abgetrieben in ihren Beruf eintreten. Sie sollen vielmehr für die gerade anfangs so schwierige Aufgabe geistige Frische und die Lust zu kräftigem Wirken mitbringen und sie sollen, wenn dies überhaupt möglich wäre, nicht etwa gesättigt mit dem Stoffe ihrer Wissenschaften von der Universität entlassen werden, sondern sie sollen das Begehren das Geschick und die Kraft zu weiteren Forschungen in sich aufgenommen und gestärkt haben.

Glücklicherweise gestatten die Schulwissenschaften weniger als irgend ein anderer Erkenntniszweig eine hastige und handwerksmäßige Vorbereitung und eine eigentliche Abrichtung für die Lehramtsprüfung ist bei der Ausdehnung der einzelnen Prüfungsfächer und ihrer festen inneren Gliederung nicht denkbar. Man mag geschichtliche und sprachliche Tatsachen oder mathematische Lehrsätze mit oberflächlicher Auffassung auswendig lernen können; allein die Fertigkeit, einen schwierigeren Klassiker mit wirklichem Verständnis zu lesen oder gar den Gang der alten Litte-

ratur in seinem Zusammenhange zu würdigen, die historischen Quellen zu behandeln oder die innere Beziehung der mathematischen Gebiete zu verstehen und ihre Aufgaben zu lösen, kann nicht in hastiger und ungeordneter Arbeit sondern nur durch stetige und methodische Anstrengung und vielfache Übung erworben werden. Eben deshalb ist aber auch den Kandidaten zu empfehlen, daß sie von Zeit zu Zeit und bei einem geeigneten Ruhepunkte Umschau über ihre bisherigen Studien halten, um durch Zusammenfassen des errungenen und eine geeignete von Nachdenken getragene aber nicht mechanische Widerholung sich Klarheit der allgemeinen Auffassung und Sicherheit der Anwendung zu verschaffen. Es ist ferner schon oben vor der frühzeitigen Versenkung in einzelne Aufgaben und Untersuchungen gewarnt, welche den Blick von dem ganzen der Wissenschaft ablenken und eben deshalb erst dann mit Erfolg an sich und ohne Schaden für die gesammte Bildung der Studierenden angestellt werden können, wenn diese eine nach Ausdehnung und Tiefe ausreichende Grundlage in ihrer Wissenschaft gewonnen haben. Insbesondere sind die jungen Philologen auf die Notwendigkeit einer geordneten und verhältnismäßig ausgedehnten Beschäftigung mit den Klassikern aufmerksam zu machen. Allerdings kann von ihnen nicht verlangt werden, daß sie sämmtliche alten Schriftsteller in chronologischer Folge und unter Einschaltung der betreffenden alten Hilfsmittel an Scholien, Wörterbüchern und dergleichen lesen; dieser von den holländischen Philologen des vorigen Jahrhunderts aufgestellte Grundsatz hat für den gereifteren Philologen und bei ausgedehnteren Untersuchungen bedingte Geltung, kann aber von dem Jünger der Wissenschaft während der Universitätszeit nicht durchgeführt werden. Dagegen ist ein entsprechendes Verfahren mit der erforderlichen Beschränkung schon den Studierenden insoweit zu empfehlen, daß sie von den hervorragendsten und für die Anschauung des Altertums wie für den Schulunterricht bedeutendsten Schriftstellern ausgehen und an diese vorwärts oder rückwärts diejenigen Werke anschließen, welche mit jenen zu derselben Litteraturgattung gehören und für das Verständnis derselben nach ihrer Entwickelung und nach den sprachlichen Darstellungsmitteln unentbehrlich sind.*) Hierbei bietet sich denn auch Gelegenheit die zu dem betreffenden Fache gehörenden Lexikographen und Scholiasten soweit zu benutzen, daß der Studierende seine Kenntnisse wissenschaftlich begründe und zugleich eine genügende Litteraturkenntnis erlange. Hierdurch erlangt er den doppelten Gewinn, daß er quellenmäßig arbeiten lernt und daß sein Wissen ungeachtet der wachsenden Ausdehnung in sich

*) Boeckh Encyklopädie der philologischen Wissenschaften, 2. Aufl., Leipz. 1886 S. 47.

zusammenhängend bleibt. Außerdem ist die Mahnung an die jungen Philologen nicht überflüssig sich stetig und methodisch im schriftlichen und mündlichen lateinischen Ausdrucke zu üben. Daß solche Übungen unbedingt notwendig sind um zu einer genügenden Herrschaft über diese Sprache zu gelangen, wird wol nicht bestritten werden; sie müssen aber gegenwärtig um so sorgfältiger und nachdrücklicher sei es in Auszügen aus den Klassikern oder in freier Darstellung betrieben werden, je mehr der Gebrauch der lateinischen Sprache bei der Abfassung wissenschaftlicher Werke abgenommen hat und je wichtiger doch die fertige Handhabung derselben durch den Lehrer für den Schulunterricht bleibt. Auch im Griechischen sind die Schreibeübungen nicht zu unterlassen sowol um der genaueren Erkenntnis dieser Sprache willen als aus Rücksicht auf die späteren Schulerfordernisse; hierfür werden indes Retroversionen oder gelegentliche Auszüge aus den griechischen Schriftstellern hinreichen.

Die vorstehenden Bemerkungen, welche leicht durch ähnliche für die übrigen Wissenschaften ergänzt werden könnten, machen nicht den Anspruch die Anordnung der Universitätsstudien genau zu bestimmen; dies muß, wie schon bemerkt, den Professoren überlassen bleiben. Sie haben vielmehr nur den Zweck mittelbar auf einige Mängel hinzuweisen, welche in der Ausbildung der jungen Philologen nicht selten hervortreten und doch in der angegebenen Weise ohne besondere Anstrengung und mit Nutzen für ihr wissenschaftliches wie ihr Berufsziel vermieden werden können. Hat aber der Kandidat in dieser Art Sicherheit in der Methodik seines Fachs, eine entsprechende formale Fertigkeit und an positiven Kenntnissen soviel erlangt, als billigerweise von einem Jünger der Wissenschaft nach vierjährigem Studium erwartet werden kann, so bedarf es keiner oder doch nur einer leichten Vorbereitung für den Tag der Prüfung; wenige zusammenfassende Widerholungen werden hinreichen um ihm das erlernte zu vergegenwärtigen und einen klaren Überblick über sein Fach zu sichern. Sämmtliche Zweige desselben durchdrungen oder auch nur mit einiger Gleichmäßigkeit behandelt zu haben kann von ihm keineswegs gefordert werden; um so weniger hat er nötig, durch ungeordnetes und angestrengtes Arbeiten in der letzten Zeit sich noch mit denjenigen Einzelgebieten vertraut machen zu wollen, welche von seinem Studiengange weiter abliegen und für seinen künftigen Beruf von minderer Bedeutung sind. Denn wenn die von der Universität bei den Promotionen veranstalteten Prüfungen lediglich einen wissenschaftlichen Charakter tragen mögen, so hat doch die Staatsprüfung bei aller Achtung vor der Wissenschaft und bei aller gebürenden Berücksichtigung ihrer eigentümlichen Ziele

hauptsächlich zu ermitteln, bis zu welchem Grade die Kandidaten sich zum Lehramt tauglich gemacht haben.

§ 75.

Es sollte der Bemerkung nicht bedürfen, daß mit der bestandenen Prüfung die wissenschaftliche Bildung der Lehrer nicht abgeschlossen ist. Kann die Universität in der beschränkten Zeit nur die festen und ausgedehnten Grundlagen der Wissenschaft überliefern, so versteht sich von selbst, daß auf denselben weiter gebaut werden soll; das verlangt nicht nur die Wissenschaft sondern ebenso gebieterisch die Schule und schließlich auch die Rücksicht auf die eigene Befriedigung des Lehrers. Betreffs der Wissenschaft bedarf dies keines Beweises; aber auch für die Schule ist es durchaus erforderlich, daß der Lehrer fortwährend um Erweiterung und Vertiefung seines Wissens sich bemühe und daß er mit den Fortschritten in der wissenschaftlichen wie in der didaktischen Methodik seines Fachs vertraut bleibe. Denn wie die Wissenschaft so verträgt auch die Schule keine handwerksmäßige Behandlung, welche sich auf eine hergebrachte Technik beschränkt und dieselbe nur fertiger zu handhaben und im einzelnen auszuputzen unternimmt. Vielmehr befähigt gerade der stetige Verkehr mit der Wissenschaft und zwar er allein den Lehrer, seinem Unterricht lebendige Anschauung und anregende Kraft zu geben und mittels der tieferen Sachkenntnis zugleich fruchtbarere Gesichtspunkte für die Auswahl und Behandlung des Lehrstoffs zu gewinnen. Vergleichen wir die jetzigen Lehrpläne unserer Gymnasien mit denen vor funfzig Jahren, so finden wir, daß dem mathematischen Unterricht neue Gebiete z. B. Teile der neueren Geometrie eingereiht, daß damals viel gelesene Werke des Altertums durch andere ersetzt sind und daß die Methode und zum Teil auch das Ziel der lateinischen Stilübungen sich wesentlich verändert hat, daß der Geschichtsunterricht mit anderen Hilfsmitteln arbeitet und Zwecke verfolgt, welche damals unerhört waren und selbst für bedenklich gegolten haben würden. Gehen wir den Ursachen dieser bedeutenden Unterschiede nach, so läßt sich leicht erkennen, daß der Fortschritt im Unterricht überall der Entwickelung der Wissenschaft auf dem Fuße nachgefolgt ist, daß also die Förderung unserer Gymnasien nicht oder doch nur zu einem verhältnismäßig geringen Teile der formalen Ausbildung der Methode sondern vielmehr dem wissenschaftlichen Streben der Lehrerwelt verdankt wird. Und ebenso bedarf der Lehrer um seiner eigenen Zufriedenheit willen, daß er sich mit der stets verjüngenden Kraft der Wissenschaft fort und fort tränke: nicht zwar allein aber doch besonders

durch diesen fortströmenden Quell sichert er sich die Idealität der Gesinnung und des Strebens, welche ihn in den schweren Mühen des Berufs immer von neuem erfrischt und gegen das tödtende Gefühl sichert, das, was er zehnmal gelehrt, zum elften Male in derselben Weise vortragen zu müssen. Wolverstanden: diese wissenschaftliche Beschäftigung ist nicht etwa ein äußeres Erholungsmittel, gleichsam eine Abwechselung inmitten der sonstigen Einförmigkeit seines Amtes, sondern sie befähigt und nötigt ihn sogar seine Berufsarbeiten in stets neue und bessere Formen zu gießen, sie flößt ihm also nicht einen Widerwillen gegen den täglich und jährlich widerkehrenden Unterricht ein, sondern sie sichert ihm die Einheit des geistigen Seins und Strebens, welche zu wahrer Zufriedenheit unentbehrlich ist. Man wende nicht ein, daß der elementare Unterricht doch seine festen ein für allemal gezogenen Bahnen habe und von den Fortschritten der Wissenschaft nicht berürt werde. Dies ist völlig falsch, wie schon ein oberflächlicher Blick in unsere früheren und jetzigen Schulgrammatiken dartut; und gerade jetzt lehrt die vielfach behandelte Frage, welche Ergebnisse der Sprachvergleichung in die Schulen einzuführen seien, daß auch die Anfänge des Unterrichts sich der umgestaltenden Kraft der Wissenschaft nicht entziehen können. Es soll hiermit nicht die übrigens doch seltene Tatsache geleugnet werden, daß manche Mitglieder des Lehrstandes mit ihrer Liebe vorwiegend der Wissenschaft gehören und sich nur ungern von derselben zu der täglichen Berufsarbeit wenden, ja sich derselben durch jene entfremden lassen. Allein diesen mangelt es überhaupt an hingebender Liebe oder an Geschick für den Jugendunterricht, so daß sie besser getan hätten eine rein wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen; und selbst für diese Lehrer wird in der Mehrzahl der Fälle die Wissenschaft die Trösterin sein, welche sie über den Schmerz einer verfehlten Berufswahl hinweghebt. Der wahre Lehrer wird durch die Ausnahmen nicht berürt, ihm gilt die Wissenschaft nicht nur an sich sondern ebenso vermöge ihres innigen Verbandes mit dem Jugendunterricht als die Lebensgefährtin, der er nach beiden Seiten stets neue Erfrischung zu danken hat.

Wenn dem aber so ist, so fragt sich, weshalb bei manchen Lehrern die Liebe zur Wissenschaft, mit welcher sie unzweifelhaft in das Lehramt getreten sind, doch früher oder später erlischt zum gleich großen Schaden für ihren Beruf wie für ihre innere Befriedigung. Die Antworten liegen nahe genug: das Übermaß der amtlichen Arbeit, die abgeschiedene Lage des Wohnorts und demgemäß der Mangel an wissenschaftlichem Verkehr, die Ärmlichkeit der litterarischen Hilfsmittel, das geringe Gehalt, welches den Lehrer nötigt seine kärgliche Mußezeit auf Privatstunden zu verwen-

den, — alles dieses, sei es einzeln oder im Verein vorhanden, erklärt hinlänglich, weshalb die wissenschaftlichen Studien langsamer und in immer größeren Zwischenräumen ihren kümmerlichen Fortgang nehmen, bis sie endlich aus Verzweiflung nunmehr noch den Fortschritten der Wissenschaft nachkommen zu können gänzlich bei Seite geschoben und durch den leidigen und unwahren Trost ersetzt werden, daß es für den wahren Pädagogen auf die Tiefe der Gelehrsamkeit nicht ankomme. Daß die genannten Ursachen häufig genug obwalten, ist leider wahr; es entsteht aber die weitere Frage, ob sie nicht zu beseitigen oder wenigstens in ihrer geschilderten Wirkung zu überwinden sind, und beides muß Ausnahmefälle abgerechnet unbedingt bejaht werden. Zunächst ist die äußere Lage der Lehrer in den letzten Jahren im ganzen soweit verbessert, daß der Lehrer sich ungehindert seiner Berufsaufgabe widmen kann, ohne auf Nebenerwerb angewiesen zu sein. Nicht ganz dasselbe gilt von dem Übermaß der Arbeit und der hierdurch erforderten Vermehrung der Lehrkräfte; wenn diesem Bedürfnis bei dem starken Zudrang zu unseren höheren Schulen nicht in gleichem Schritte nachgekommen werden kann, so darf doch einer solchen Übergangszeit eine bleibende Geltung nicht eingeräumt werden.

Diese beiden Ursachen schwinden also allmählich; die Wirkung der übrigen kann aber durch die Tatkraft der Lehrer selbst überwunden werden. Es ist zunächst einfach unrichtig, daß es selbst in der abgeschiedensten Stadt dem Lehrer an wissenschaftlichem Verkehr fehle; er steht vielmehr in einem gar nicht so kleinen Kollegium von Männern, welche im wesentlichen das gleiche Ziel verfolgen und die gleiche oder doch eine eng verwandte Bildung haben, und selbst die Lehrer eines einzelnen Fachs wie z. B. der Mathematik sollen und dürfen bei ihren Amtsgenossen soviel Teilnahme voraussetzen um sie für die allgemeinen Aufgaben und Gesichtspunkte der eigenen Wissenschaft erwärmen und zum belebenden Gedankenaustausch geneigt machen zu können. Es kommt nur darauf an und ist übrigens Pflicht eines jeden Kollegiums, insbesondere seines Direktors die Einigkeit, welche ohnehin die Lebensbedingung der Gesammtheit ist, auch für die wissenschaftlichen Bestrebungen fruchtbar zu machen. Hierzu bieten regelmäßige wissenschaftliche Zusammenkünfte, welche nicht dringend genug empfohlen werden können, gemeinsames Lesen, die gegenseitige Unterstützung bei verwandten Arbeiten so reichlichen Anlaß, daß es nur des Entschlusses bedarf diese Mittel zu benutzen, um außer dem nächsten Zwecke auch die herzliche Eintracht in dem Kollegium als die erquicklichste Frucht zu pflücken.

Und im Grunde ist die andere Entschuldigung, daß es an litterari-

schen Hilfsmitteln mangele, ebenso wenig zutreffend. Für schriftstellerische Tätigkeit bedarf er allerdings in der Regel eines größeren Büchervorrats, als unsere Gymnasialbibliotheken zu bieten vermögen. Hat aber ein Lehrer zu solchen Arbeiten besondere Neigung und Anlage, so liegt ihm auch der Versuch ob sich den ohnehin gar nicht so schwierigen Weg zur Benutzung der Centralbibliotheken in den Hauptstädten der Provinz oder der Monarchie zu eröffnen;*) und überdies wie wir im Leben uns überall nach der Decke strecken müssen, so haben wir auch unsere wissenschaftlichen Arbeiten nach dem Maße der gegebenen Hilfsmittel zu wählen und einzurichten. Selbst in solcher Beschränkung fehlt es an lohnenden Aufgaben nicht; es kommt nur auf Umsicht in der Wahl derselben und auf stetige Tatkraft in ihrer Durchführung an. Allein derartige schriftstellerische Leistungen werden gar nicht von jedem Lehrer gefordert, wie sehr sie auch dem Stande zur Zierde und der Wissenschaft zur Förderung dienen; es handelt sich vielmehr nur darum, daß der Lehrer auf dem gelegten Grunde rüstig fortarbeite und sich mit den wesentlichen Fortschritten innerhalb seines Fachs in Bekanntschaft erhalte. Hierzu bietet aber die eigene Büchersammlung und die Bibliothek der Anstalt, wie eng bemessen auch die Mittel zu ihrer Ergänzung seien, immer noch reichliche Gelegenheit. Vorläufig ist noch keine Not, daß der reiche Stoff, welchen die alten Schriftsteller für sprachliche und antiquarische Untersuchungen enthalten, auch nur annähernd ausgeschöpft sei; hierzu genügen aber die wichtigsten Textausgaben, deren Anschaffung wenn nicht dem einzelnen Lehrer so doch der Gymnasialbibliothek wol zugemutet werden darf, und ähnliches läßt sich von den übrigen Wissensfächern sagen. Namentlich setzen uns wenige aber gut gewählte Zeitschriften, welche in keiner Anstaltsbibliothek fehlen sollen, in den Stand von den neu auftauchenden Aufgaben der Wissenschaft Kenntnis zu erhalten, und somit fehlt es an Anregung des eigenen Strebens nicht. Insbesondere mag noch auf ein Mittel hingewiesen werden, welches bei richtiger Anwendung der Fortbildung der Lehrer sehr förderlich ist. Es ist im ganzen selten, daß die Kandidaten die Universität verlassen, ohne für ein bestimmtes Fach oder eine besondere Aufgabe ihrer Wissenschaft eine gewisse Vorliebe gewonnen zu haben. Hieran haben dieselben in ihrem ferneren Streben anzuknüpfen und sich durch die ursprünglich großen Schwierigkeiten ihres neuen Berufs

*) Dem Verfasser ist aus eigener Anschauung mehr als ein Beispiel bekannt, daß wissenschaftlich bedeutende und von reicher Belesenheit zeugende Werke von Lehrern in kleinen und abgeschiedenen Städten herausgegeben sind, deren Tatkraft und Fleiß sich denn auch größere Bibliotheken zugänglich zu machen wußte.

nicht soweit von jener Neigung ablenken zu lassen, um dieselbe ganz aufzugeben. Rückt auch anfänglich die Arbeit nur langsam vor, genug daß sie fortschreitet und in ihrem Verlauf neue Gesichtspunkte und Anlaß zu neuen Untersuchungen bietet, durch deren allmähliche Lösung sich der junge Lehrer befriedigt und zu fernerer Arbeit ermutigt fühlt. Selbst das beschränkteste Feld, selbst die kritische exegetische sprachliche Behandlung eines Schriftstellers oder die Beobachtung seines Sprachgebrauchs, die Bearbeitung einer bestimmten mathematischen oder physikalischen Aufgabe werden sich in ihrem Fortgange fruchtbar genug erweisen, um die wissenschaftliche Neigung des Lehrers immer wider zu beleben und den Faden seiner Arbeiten nicht abreißen zu lassen.*) Auf diese Stetigkeit ist aber das gröste Gewicht zu legen; nur darauf hat man zu achten, daß man sich nicht vorzeitig in abgelegene und unklare Aufgaben versenke, deren Bearbeitung entweder kein sicheres Ergebnis verspricht oder selbst im Falle der Lösung keine erhebliche Frucht erwarten läßt. Hiergegen kann aber nur die gesunde und wolgeordnete Bildungsgrundlage schützen, welche der Studierende der Universität verdanken soll.

Kapitel 2.

Die Berufsbildung.

§ 76.

Wenn oben (§ 73) für den Studierenden neben der bezeichneten philosophischen Bildung eine allgemeine Beschäftigung mit der theoretischen Pädagogik und die geschichtliche Kenntnis ihrer neueren Systeme seit der Reformation als ausreichend erachtet worden ist, so tritt doch mit dem Beginn seiner Berufstätigkeit um so ernster die Forderung an ihn heran, sich nunmehr mit den Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts

*) O. Jäger Aus der Praxis S. 140: „Darum ist der Rat an solche Lehrer, welche Lust haben etwas zu lernen, nicht überflüßig, daß sie danach trachten möchten, bei der Behandlung der klassischen Lektüre ein zentrales Interesse für sich selbst zu suchen, das dann von selbst auch den Schülern sich mitteilt, und daß sie dabei ein nicht allzueng begrenztes Interesse wählen möchten."

und mit der Entwickelung insbesondere unseres höheren Schulwesens genau und gründlich bekannt zu machen.*) Hierzu verhilft ihm das aufmerksame Lesen der besten einschlagenden Werke (vgl. § 25), aus denen er bei einiger Hingabe bald die Überzeugung gewinnen wird, daß die Pädagogik nicht, wie noch manche zu meinen scheinen, eine äußere Anhäufung einzelner Regeln und Kunstgriffe oder gar eine wüste und unerquickliche Aufeinanderfolge willkürlicher und unzusammenhängender Systeme biete. Sondern er wird erkennen, daß diese Systeme in ihrer Folge sich mit Notwendigkeit aufnehmen und ablösen und in ihrer Gesammtheit eine stetige Entwickelung und Vertiefung der Erziehung aufweisen; und ebenso kann ihm bei aufmerksamer Beobachtung nicht entgehen, daß die verschiedenen pädagogischen Reformversuche in Übereinstimmung mit der geschichtlichen Bewegung der Menschheit und des eigenen Volks überhaupt auftreten. Diese Überzeugung ist aber dem jungen Lehrer durchaus notwendig; denn sie bewart ihn vor dem vorschnellen leider immer noch sehr bemerkbaren Eifer, seinerseits sofort mit neuen Methoden reformatorisch vorgehen zu wollen, oder vor der noch unglücklicheren und folgenschwereren Einbildung, daß es bei dem lauten und heftigen Widerspruch der pädagogischen Lehren unter einander unnütz oder gar unmöglich sei, nach einer festen objektiven Methode zu suchen und daß deshalb jeder Lehrer seine eigene Methode haben und sich bilden müsse, welche sich lediglich in ihm verkörpere. Dieser doppelte Irrtum, welchem allerdings die Adepten jeder Kunst so leicht verfallen,**) muß erst

---

*) Die pädagogische Ausbildung der Schulamtskandidaten ist auf Grund eines sorgfältigen Gutachtens des jetzigen Schulrats Deiters besonders eingehend auf der achten Direktorenkonferenz der Provinz Preußen behandelt (Verhandlungen S. 1—51 u. I—XV, Königsberg 1877 bei W. Koch). Vgl. dazu Noetel die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts, in den N. Jahrbb. für Phil. und Päd., 1877, Bd. 116 S. 233—248 u. 281 bis 295, welcher eine Probezeit von drei Semestern und am Schluß derselben eine zweite Prüfung fordert; und meine Schrift über die Verfassung der höheren Schulen, § 27 u. 29. Besondere Bildungsstätten für die Kandidaten bieten die in mehreren preußischen Provinzen bestehenden pädagogischen Seminare.

**) Die Dilettanten freilich noch mehr. Es ist wahrhaft erbärmlich anzusehen, wie jetzt mehr als je die unberufenen in hellen Haufen und mit lautem Geschrei sich herandrängen, um ohne jede systematische Vorbildung, ja auch nur ohne den Versuch ernsten Nachdenkens Anordnungen auf dem Gebiete des Schulwesens zu verurteilen, welche sie weder an sich noch in ihrem Zusammenhange mit den sonstigen mitwirkenden Bedingungen der Erziehung zu würdigen verstehen, und um Vorschläge zu machen, welche mit der Entwickelung der Menschheit und mit dem Fortschritt des Unterrichts sich in grellem Widerspruch befinden. Daß man einige Zeit zu einem Schuster in die Lehre gegangen sein müsse, um einen Schuh anfertigen zu können, hat freilich schon Sokrates gelehrt; aber die Schlußfolgerung desselben Weisen, daß ein ähnliches Studium doch wol auch für die schwierigste und

gründlich abgetan sein, bevor der Lehrer auf ein bewustes und stetiges Fortschreiten in seiner Berufsarbeit mit Sicherheit hoffen darf; und hierzu ist ihm eben ein sorgfältiges Studium der systematischen Pädagogik und der Geschichte des Erziehungswesens, widerum hauptsächlich seit dem Widererwachen der Wissenschaften unerläßlich. Daß hierfür auch eine biographische Kenntnis bedeutender Schulmänner und die Beschäftigung mit dem Schulwesen fremder Staaten und Völker sehr förderlich ist, mag nochmals in Erinnerung an eine frühere Bemerkung betont werden.

Hat der junge Lehrer auf diese Weise eine zusammenhängende und geschichtlich begründete Bildung in der allgemeinen Pädagogik und Didaktik gewonnen, so wird er nunmehr mit sicherem Verständnis auch in die Erwägung pädagogischer Tagesfragen eintreten können, wie sie in guten Fachzeitschriften, in den Schulprogrammen, besonders gründlich und ergiebig aber in den Protokollen der Direktorenkonferenzen erörtert werden. Es ist leider nicht zu leugnen, daß in dieser Litteratur häufig genug immer wider Fragen und Gesichtspunkte auftreten, welche längst abgetan sein sollten und in Wahrheit auch schon erledigt sind. Dies rürt eben daher, daß ein Teil der Lehrerwelt einer gründlichen Beschäftigung mit der theoretischen Pädagogik abhold ist, und doch kann nur diese zu einer klaren Erkenntnis der letzten Ziele und der allein richtigen Wege zu denselben führen und vor einzelner Willkür und ungeordneten Versuchen bewaren. Jene systematische Vorbildung wird nun den jungen Lehrer befähigen das abgetane rasch zu erkennen, das willkürliche auszuscheiden und selbst aus der erneuten Behandlung bestimmter Aufgaben den pädagogischen oder didaktischen Fortschritt herauszufinden. Insbesondere hat er bei dem Lesen der Programme seinen Blick auf die Anordnung der Lehrpensa zu richten und die mitgeteilten Aufgaben für die schriftlichen Arbeiten zu beachten; er kann mit Leichtigkeit sich aus denselben eine auserwählte Sammlung zusammenstellen und sich somit für eine seiner schwierigsten Obliegenheiten einen sicheren Wegweiser und eine bereite Hilfe verschaffen. Nicht als ob er dieselben Aufgaben unverändert anwenden sollte; welche Gesichtspunkte ihn hierbei zu leiten haben, das wird später zu erörtern sein.*) Aber jedesfalls wird er einen reichen Stoff gewinnen, den er mit einigem Nachdenken sehr wol dem jeweiligen Bedürfnis seiner Schüler anpassen kann.

Endlich gehört es unbedingt zu der Berufsbildung der Lehrer, daß

---

reichste aller Aufgaben, für die Menschenbildung erforderlich sei, scheint heute noch auf ebenso harte Köpfe zu stoßen wie damals.

*) Vgl. auch oben § 66, S. 197.

sie sich mit der Schulgesetzgebung ihres Landes ausreichend bekannt machen. Wie wenig auch das Erziehungswesen eine enge Einschnürung durch genaue Einzelvorschriften verträgt und wie wenig den Lehrern die erforderliche Freiheit in der Behandlung ihrer Schüler und des Unterrichtsstoffs verschränkt werden darf, so hat doch der Staat die Verpflichtung bestimmte allgemeine Normen festzusetzen, nach denen die Schulen zu arbeiten haben. Es kommt nur darauf an, daß diese Grundgesetze sich in Übereinstimmung mit den Fortschritten der Pädagogik erhalten, daß sie der persönlichen Tüchtigkeit des Lehrers Raum lassen und daß sie nicht unabänderlich sind. Mit diesen gesetzlichen Bestimmungen muß der Lehrer vertraut sein, nicht nur um seine Rechte und Pflichten zu kennen sondern auch um die Ziele mit Klarheit aufzufassen, nach denen das Unterrichtswesen sich strecken soll, um sich mit der staatlichen Entwickelung desselben in lebendigem Zusammenhange zu erhalten und um mit dem Gefühle seiner Verantwortlichkeit zugleich auch die Sicherheit zu gewinnen, daß er im Verfolg der gezogenen Bahnen vor Irrgängen wie vor ungerechten Vorwürfen geschützt sei. Es mangelt nicht an Werken, in denen die Schulgesetzgebung zusammengefaßt ist;*) aufmerksam gelesen werden sie den Lehrer leicht unterscheiden lassen, was als allgemeine Vorschrift zu gelten hat und was nur als sachkundiger Rat der Schulbehörden dienen soll und seine vertrauensvolle Erwägung in Anspruch nimmt.

§ 77.

Für die praktische Ausbildung ist bis jetzt in Preußen das Probejahr bestimmt, während dessen der Kandidat mit einer mäßigen Zahl von Unterrichtsstunden an einer Anstalt beschäftigt werden soll. Ihn hierbei zu beaufsichtigen ist zunächst der Ordinarius der betreffenden Klasse, ihn anzuleiten eben derselbe und mehr noch der Direktor der Anstalt verpflichtet und es ist sehr zu wünschen, daß beide es mit dieser Verpflichtung möglichst ernst nehmen und dem jungen Amtsgenossen die ersten und schwierigsten Schritte auf der neuen Bahn mit aller Sorgfalt und Umsicht erleichtern. Nicht wenige Kandidaten sind verkommen, weil es ihnen während des Probejahres an der erforderlichen Anleitung und Unterstützung gefehlt hat; und andere, welche aus eigener Kraft und Erfahrung die Folgen ihrer anfänglichen Misgriffe überwunden haben,

*) Für Preußen Rönne das Unterrichtswesen des preußischen Staats; Wiese Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, 3. Ausg. von O. Kübler, 2 Bde., 1886. 88; Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen, seit 1859.

verfallen doch eben durch diese Kämpfe leicht einer inneren Verbitterung oder auch einer Herbheit des Verfahrens, welche auf ihr ganzes Berufsleben nachteilig einwirkt. Eben weil junge Lehrer nicht in den Gang der sittlichen Erziehung sorgfältig eingeweiht noch zur behutsamen und stufenmäßigen Anwendung der Erziehungsmittel angeleitet werden, neigen sie so leicht zu Strafen und rauhen Worten, und ebenso häufig fallen sie bei dem Unterricht in den Fehler der Stoffanhäufung, weil niemand sie lehrt, daß und wie der einfachste Stoff gerade zum nachdrücklichsten Bildungsmittel gemacht und ausgebeutet werden müsse. Dies zu tun ist also die Pflicht wie der älteren Kollegen so namentlich des Direktors, der hierdurch zugleich seiner Anstalt empfindlichen Schaden und sich selbst viel Verdruß und Klage ersparen wird. Wo man freilich den Kandidaten als eine überlästige Zutat ansieht, wo man ihm nur solche Stunden zuweist, deren andere Lehrer sich gern entäußern, wo man die Frage so stellt, nicht wie dem Kandidaten am besten geholfen sondern wie der Schule durch ihn am wenigsten geschadet werde, da ist es kein Wunder, daß das Probejahr den Schülern dem Lehrerkollegium und allermeist dem Kandidaten eine Quelle vielfachen Unheils und lange nachwirkenden Ärgers werde. Vielmehr soll zunächst für die junge Kraft des Lehrers die Aufgabe möglichst leicht und einfach gestellt werden; seine Tätigkeit ist nicht in vereinzelten Stunden verschiedener Klassen zu zersplittern sondern möglichst in einer Klasse zu sammeln, hier ihm aber auch ein Gebiet zuzuweisen, welches die Möglichkeit eines wirklichen Unterrichtserfolgs und hiermit auch das Bewustsein einer bestimmten Verantwortlichkeit gewährt. Für diese Tätigkeit ist dem Kandidaten ferner eine bestimmte Anleitung zu geben, ihm deutlich zu sagen, womit er zu beginnen, wie er den nächsten Lehrstoff zu behandeln, wie er fortzuschreiten habe; und wenngleich eine stetige Überwachung keineswegs ratsam ist, so wird sich doch der Direktor oder der beaufsichtigende Lehrer nach mäßigen Zeiträumen immer wider von dem Fortschritt des Kandidaten und der Klasse überzeugen müssen. Endlich ziemt es sich, daß der Direktor ein allezeit offenes Ohr für die Fragen und Bedenken des Kandidaten und Geduld mit dessen Misgriffen habe; seine Pflicht ist zu helfen und zu urteilen, aber nicht abzuweisen und zu verurteilen. Andererseits hat der Kandidat dem erteilten Rate unbedingt und unbefangen Folge zu leisten und fern von Selbstüberschätzung die Ursache etwaniger Miserfolge zunächst in sich selbst zu suchen, nicht aber, wie das so häufig und freilich auch so natürlich ist, die Schüler rasch absprechend zu verurteilen oder auf besondere Maßregeln und veränderte Einrichtungen zu dringen. Vor allem darf er seinen Vorgesetzten die aufstoßenden Schwierigkeiten nicht verhehlen, und

namentlich muß er sofort ihren Rat und ihre Hilfe offen in Anspruch nehmen, falls ihm die Handhabung der äußeren Zucht nicht gelingt (§ 48). Mancher Lehrer ist untergegangen, mancher hat sich an eine tadelnswerte Härte der Zucht gewöhnt, beides weil sie anfänglich aus völlig verkehrter Scham und aus Eitelkeit ihrem Direktor verschwiegen hatten, daß sie die Klasse disciplinarisch nicht zu beherrschen vermochten.

Überhaupt wäre es zweckmäßiger, daß die Kandidaten unter Ausdehnung der Probezeit ein halbes Jahr nur auf das Anhören fremder Lehrstunden verwendeten ohne selbständigen Unterricht zu erteilen; sie würden sodann die eigene Tätigkeit mit größerer Sicherheit beginnen. Aber auch wo dies nicht angänglich ist, haben sie die Stunden älterer Lehrer zu besuchen und durch Einsicht der häuslichen Arbeiten sich über die zweckmäßigste Art der Korrektur zu unterrichten. Dieser Besuch anderer Lehrstunden muß aber regelmäßig und wolgeordnet stattfinden, etwa in der Weise, daß die Kandidaten das ihnen zunächst liegende Lehrfach von unten auf durch alle Klassen verfolgen und auf jede derselben einen mehrwöchentlichen Besuch verwenden. Auf diese Weise erhalten sie von dem Fortschritt und Zusammenhang des Unterrichts eine lebendige Anschauung und werden in den Gesammtbau der Schule soweit eingeführt, daß, falls sie später mit dem Unterricht in oberen Klassen betraut werden, ihnen die sittliche und wissenschaftliche Behandlung derselben nicht mehr fremd ist. Sie werden gut tun sich für diesen Besuch einen förmlichen Plan von ihrem Direktor entwerfen zu lassen; auch dieser erhält hierdurch den Vorteil genau zu wissen, auf welche Erweiterung der Erfahrung er bei den Kandidaten rechnen darf. Daneben haben dieselben das Recht und die Pflicht den Lehrerkonferenzen beizuwohnen; werden dieselben in der oben angegebenen Weise abgehalten (§ 68), so bieten sie für die praktische Ausbildung des jungen Lehrers das geeignetste und unmittelbarste Mittel. Wo endlich bestimmte amtliche Anweisungen für die Verwaltung des Lehramts bestehen, da hat der Kandidat sich mit ihnen genau bekannt zu machen, um sich seiner Verantwortlichkeit überall bewust zu sein und auch klar zu sehen, wie weit seine Befugnis reicht und wann er die Hilfe der Ordinarien oder des Direktors in Anspruch zu nehmen hat.*)

Es ist eben schon angedeutet, daß eine Ausdehnung der Probezeit, am besten doch auf zwei Jahre d. h. bis zu einer Widerholung des jährlichen Unterrichtsganges vor der jetzigen Einrichtung den Vorzug

---

*) In Wiese's Verordn. T. II. S. 117 ff. u. 191 ff. sind die Instruktionen für die Direktoren Ordinarien und Lehrer der höheren Schulen in Preußen abgedruckt.

verdient. Eine Härte kann für die junge Lehrerwelt nicht in einer Bestimmung gefunden werden, welche noch ausgedehnter für die künftigen Richter und Prediger besteht, und andererseits wird durch die Wiederholung des Lehrganges dem Kandidaten eine weit größere Sicherheit in das volle Lehramt mitgegeben. Während dieser verlängerten Ausbildungszeit, welche bei dem jetzt reichlicheren Zuwachs an Kandidaten möglich wird, ist eine allseitigere und geordnetere Beschäftigung der Probanden nicht nur im Unterricht sondern auch durch schriftliche Gutachten und Berichte über pädagogische Aufgaben durchführbar; sie gewinnen überdies die nötige Zeit und durch die gleichzeitige Unterrichtsanschauung auch die Fähigkeit, mit größerer Frucht ihre wissenschaftlichen Studien über das Erziehungswesen zu ergänzen. Diese längere Übungszeit würde zweckmäßig mit einer zweiten Prüfung abschließen, welche vor erfahrenen Schulmännern gehandhabt sich wesentlich auf Theorie und Technik der Pädagogik zu richten hätte, außerdem aber die oben umschriebene allgemeine Bildung ermitteln und hierdurch die erste fachwissenschaftliche Prüfung von einem jetzt sehr lästigen und in Wahrheit meist auch nachlässig behandelten Beiwerk befreien könnte.

Fernere Mittel zur Ausbildung des Kandidaten sind die Versetzungsprüfungen, welche nach Anordnung des Direktors und im Beisein der nächstbeteiligten Lehrer am Ende des Schuljahres an den meisten Gymnasien abgehalten werden und namentlich von dem Unterrichtsziel und der Durchbildung der Klasse ein anschauliches Bild geben sollen. Ebenso ist hierher die nicht gerade häufige aber sehr empfehlenswerte Sitte zu rechnen, daß in den verschiedenen Fächern und Klassen von den zuständigen Lehrern in Gegenwart der übrigen Fachlehrer Unterrichtsstunden in geordnetem Wechsel gehalten werden, deren Gang und Ergebnis sodann einer kollegialischen Besprechung in den Konferenzen unterzogen wird (vergl. § 42 und 43 der Direktoreninstr. für die Provinz Preußen). Wird dieses Mittel mit Umsicht und mit unbefangener und einträchtiger Gesinnung gehandhabt, so dient es nicht nur zur wesentlichen Förderung einer einheitlichen Unterrichtserteilung, sondern bietet namentlich auch dem jungen Lehrer eine reichhaltige und vortreffliche Anleitung für die Didaktik der einzelnen Fächer, die um so nachdrücklicher wirken muß, je mehr sie das lebendige Beispiel mit der theoretischen Erwägung vereinigt.

Sind die Geldmittel vorhanden, so würden auch zweckmäßig angelegte pädagogische Reisen der Lehrerbildung sehr zu Hilfe kommen. Woran unsere Anstalten zum Teil kranken, das ist ihre pädagogische Vereinsamung und der Mangel an lebendiger Anschauung einer fremden

Unterrichtsübung. Die Beobachtung anderer Anstalten ist aber im hohen Grade belehrend und sollte wo irgend möglich der Lehrerwelt nach Kräften erleichtert werden.*) Allerdings wird dieselbe dem geübteren Lehrer vermöge seiner sicherern didaktischen Auffassung mehr zu gute kommen: es bedarf aber auch keines Beweises dafür, daß die Bildung des Lehrers nicht schon mit dem vollendeten Probejahr abgeschlossen ist. Einen gewissen Ersatz für jene Reisen bietet auch für den Lehrer die Kenntnis der Verhandlungen, welche aus den oben erwähnten Direktorenkonferenzen oder aus freien Schulmännerversammlungen hervorgehen. Insbesondere die ersteren wirken schon durch die Art ihrer Vorbereitung auf die einzelnen Lehrerkollegien sehr anregend ein; der Austausch und Ausgleich der Ansichten in der Konferenz selbst liefert aber für zahlreiche didaktische und pädagogische Aufgaben höchst wertvolle Beiträge, deren umsichtige Benutzung der Lehrerwelt mehr und mehr zum sicheren Besitz einer festen Methodik verhelfen wird.**)

§ 78.

Wenn aber auf diesem Wege eine objektive, d. h. eine allgemein giltige und allgemein anwendbare Methode hergestellt und überliefert wird, so fragt sich doch, ob dieselbe geeignet und ausreichend ist das Verfahren des Lehrers durchweg zu bestimmen oder ob nicht auch die besondere Persönlichkeit desselben berechtigt sei sich in der Unterrichtsweise geltend zu machen. Und letzteres muß allerdings bejaht werden,***) wenngleich bei weitem nicht in der Ausdehnung, welche manche Lehrer sei es aus Abneigung gegen einen vermeintlichen Zwang oder gar aus Bequemlichkeit in Anspruch nehmen. Die Trägheit freilich, welche nicht Lust hat über die nächsten Berufspflichten hinaus sich wissenschaftlich mit der Pädagogik zu befassen und die Lehren derselben auf das eigene Tun anzuwenden, verdient hier keine Zurückweisung; aber auch jene Abneigung gegen zwingende Regeln beruht überwiegend auf einem hergebrachten Vorurteile und darf nur soweit in Betracht kommen, daß nicht allen Lehrern dasselbe Verfahren im einzelnen vorgeschrieben werden soll. Eine Regel, welche sich aus der Sache selbst ergiebt und durch die fortschreitende Geistesarbeit herausgestellt ist, kann in keiner Wissenschaft oder Kunst, also auch nicht in der Pädagogik für einen Zwang gelten; dieselbe liefert

*) Wie dies z. B. in Preußen für die Seminarlehrer mit dem besten Erfolge geschieht.

**) Vgl. hierüber besonders die zu § 25 S. 46 angeführten Übersichten von Erler.

***) O. Jäger Aus der Praxis S. 10 f.

vielmehr nur die notwendige Form, innerhalb deren sich das fernere Tun bewegen muß, wenn es nicht in abgemachte Irrtümer verfallen oder auf Abwege geraten will. Sie ist deshalb allgemein, d. h. sie ist für alle verbindlich und zugleich weit genug um die besondere Neigung und Befähigung des einzelnen nicht zu hindern. Mithin kann wie sonst so auch in der Pädagogik die besondere Persönlichkeit des Lehrers und das Recht auf Freiheit des Verfahrens nicht vorangestellt werden, sondern das erste und durchgreifendste ist die Regel, welche selbst von dem Genie nicht misachtet sondern nur gereinigt und erweitert wird. Unangetastet bleibt also der Satz, daß der junge Lehrer zunächst in der oben angegebenen Weise sich mit den bewährten Grundsätzen und Methoden bekannt zu machen und eine ausreichende Fertigkeit in ihrer Anwendung zu erwerben hat. Erst wenn er dieselben gewandt und sicher zu handhaben versteht, ist er befugt und auch im Stande sie mit Freiheit zu üben und mittels der inzwischen gewonnenen Erfahrung auszubauen und umzugestalten, und hierbei ist es allerdings gestattet, ja es ergiebt sich sogar von selbst, daß seine persönliche Neigung und Gewandtheit einen größeren Spielraum findet. Diese Freiheit des Verfahrens kann aber weniger in der Behandlung des Lehrstoffs als in derjenigen der Schüler ihren Ausdruck finden. Denn die Behandlung und Gestaltung des Stoffs folgt zum grösten Teile festen Grundsätzen, welche sowol aus der geistigen Natur jedes Schülers als aus der inneren Beschaffenheit der einzelnen Schulwissenschaften entspringen. Es ist oben ausführlich erörtert, daß und wie die verschiedenen Formen der Geistestätigkeit auszubilden sind; diese sind also alle in harmonischer Zusammenordnung und gegenseitiger Beziehung wenn auch nicht in gleicher Stärke durch den Schulunterricht zu berücksichtigen und keinem Lehrer steht es zu, seine Tätigkeit ausschließlich oder auch nur mit unverhältnismäßigem Gewicht der Ausbildung des Verstandes oder der Phantasie oder einer anderen Geisteskraft zuzuwenden. Ebenso führt jede Wissenschaft oder auch jeder selbständige Teil derselben eine bestimmte Methode mit sich, welche nicht willkürlich mit der Methode eines andern Fachs vertauscht oder vermischt werden darf. Anders ist z. B. die Grammatik, anders die Erklärung der Schriftsteller zu behandeln; es ist deshalb ein durchaus unrichtiges wenngleich leider noch keineswegs völlig beseitigtes Verfahren, wenn die Schrifterklärung wesentlich nur zur Widerholung oder Erläuterung der Grammatik benutzt wird. Diese Notwendigkeit und Gleichförmigkeit der Methode ist also die Regel, von welcher nun der geschickte und umsichtige Lehrer je nach seiner Eigenart oder nach dem jeweiligen Bildungsstande seiner Schüler einen freieren Gebrauch auch in der Behandlung des Stoffs machen darf. Denn es lassen sich z. B. verschiedene

Wege als zulässig denken, um die Primaner zur Fertigkeit und Sicherheit im schriftlichen oder mündlichen lateinischen Ausdrucke zu bringen; unter diesen Wegen mag der Lehrer denjenigen wählen, welchen er am sichersten zu führen versteht und welcher seiner eigenen Ausbildung und Überzeugung am meisten zusagt. Ob er für die schriftlichen Übungen den häuslichen oder den Klassenarbeiten den Vorzug geben will, ob er die Schüler wenigere aber ausführlichere oder kleinere aber häufigere lateinische Aufsätze schreiben läßt, ob er für die Übung im Lateinsprechen die freien Vorträge die Disputationen oder die Widerholungen anwendet, dieses und anderes der Art bleibt billig seiner besonderen Erfahrung und seinem gewissenhaften Ermessen anheim gegeben. Insoweit ist also auch in der Wahl und Zubereitung des Lehrstoffs eine bestimmte Freiheit gestattet, welche sogar in einzelnen Fächern und Fällen sich in dem gesammten Lehrverfahren, mindestens je nach den Klassen und Altersstufen ausprägen kann. Darf sich ein mathematischer Lehrer mit Fug zutrauen, daß er seine Schüler ohne Benachteiligung des systematischen Zusammenhangs besser und rascher in heuristischer als in demonstrativer Weise fördere, so mag er jene vorziehen; nur soll er welche Wahl er auch treffe sich immer wider vergewissern, daß das allgemeine wissenschaftliche Ziel sicher erreicht und die gleichmäßige Durchbildung der Schüler nicht verabsäumt werde. Und auch die Heuristik darf nicht ungeregelt und sprungweise angewendet, sondern sie muß von einer bestimmten und wolerwogenen Methode beherrscht werden.*)

Ist also dem geübten und gewissenhaften Lehrer auch bei der Behandlung des Unterrichtsstoffs eine gewisse Freiheit innerhalb bestimmter Grenzen zu gestatten, so steht ihm dieselbe doch in reicherem Maße bei der persönlichen Behandlung der Schüler zu, für welche allerdings die Charaktereigentümlichkeit des Lehrers von großem Gewicht ist. Nicht derselbe Grad von Strenge oder von Nachsicht sagt jedem Lehrer zu oder kann von ihm unbeschadet des Erziehungszwecks beobachtet werden. Ob er den Buchstaben des Gesetzes zur Richtschnur und zur Stütze seines Verfahrens nehmen will oder ob er sich genug Ansehen und Schülerkenntnis zutrauen darf, um das Gesetz in freierer Anwendung dem einzelnen Falle anzupassen, ob er den Ernst des Amts überall voranzustellen hat oder ob ihm ein herzlicherer Verkehr mit den Schülern gelingt, das wird der gewissenhafte und seinem Amte aufrichtig zugetane Lehrer selbst nicht sowol beurteilen als fühlen und in seiner ganzen Erziehungsweise

*) Vgl. Ziller über Unterrichtsmethodik und Lehrerbildung, in Langbeins pädagogischem Archiv 1860 S. 610 ff.

zum Ausdruck bringen. Freilich wie der beste Lehrer am wenigstens zu strafen hat, so wird er auch im Stande sein die Milde der persönlichen Behandlung mit der Strenge des Gesetzes in Einklang zu bringen; und dem Ideale kommen diejenigen am nächsten, welche sich mit gleichmäßiger und unbefangener Freundlichkeit bewegen und dennoch durch einen ernsten Blick, durch ein kurzes Wort die Klasse oder den einzelnen mit wirksamem Nachdruck an ihre Pflicht zu erinnern vermögen. Was aber das höchste Ziel ist, das kann für den jungen Lehrer nicht der Ausgangspunkt sein; jene Sicherheit ist das segensreiche Ergebnis längerer und von glücklicher Begabung getragener Erfahrung, sie ist somit ein Teil der Persönlichkeit und der Gewinn eines gesegneten Berufslebens, aber nicht die Voraussetzung der Berufstätigkeit. Leichter ist es natürlich mit folgerechtem und unterschiedlosem Ernst das Gesetz zu handhaben, und deshalb mag der Lehrer hiermit beginnen, jedoch ohne der Härte zu verfallen und ohne die Schüler mit einer Buchstabengerechtigkeit zu behandeln, welche in der Erziehung notwendig zur Ungerechtigkeit werden muß. Aber von diesem Anfange aus hat der Lehrer danach zu streben, daß er die Bande des Gesetzes allmählich in Zutrauen und Liebe auflöse, welche doch bei richtigem Verfahren der nötigen Achtung nicht entbehren wird. Je mehr der Lehrer in diese Sicherheit hineinwächst und je mehr er die Herzen seiner Schüler durchschauen und beherrschen lernt, desto näher wird sein Verhältnis zu ihnen werden und desto unbekümmerter mag er das angemessene für den einzelnen Schüler oder den vorliegenden Fall anordnen. Die Schüler kennen einander und den Lehrer genau genug, um Parteilichkeit und gerechtfertigte Nachsicht unterscheiden zu können, und der Ernst der Gesinnung wird ihnen durch ein liebevolles und freundliches Benehmen niemals verdeckt werden. Aus dieser Freundlichkeit, welche die innere Sicherheit und Heiterkeit des Lehrers deutlich genug bezeugt, mag sich bei geeignetem Anlaß auch ein Scherz ergeben und der Schulhumor, welcher gerade bei vorzüglichen und in ihrem Berufe glücklichen Lehrern sich nicht selten findet, pflegt bei richtiger Anwendung seine heilende und anregende Wirkung nicht zu verfehlen. Sein Besitz ist freilich so persönlicher Art, daß er sich in keiner Weise vorschreiben läßt, und die Spaßmacherei ziemt niemandem weniger als dem Lehrer.

Kapitel 3.

Die Berufspflicht.

§ 79.

Wie schwierig und reichhaltig die bisher erörterten sachlichen Aufgaben des Lehrers sind, sie wiegen im Grunde genommen leicht gegen seine persönlichen Verpflichtungen. Jene lassen sich bei einiger Begabung und genügender Geistesanstrengung theoretisch verstehen und die Wege zu ihrer Lösung sind wissenschaftlich erkennbar; allein zu ihrer völligen und glücklichen Bemeisterung gehört außerdem ein so stetiger Wille und eine so ernstliche Arbeit des Lehrers an sich selbst, daß hierdurch seine Verpflichtung außerordentlich gesteigert und sein Beruf zu einem der schwierigsten wenn nicht zu dem schwierigsten unter allen gemacht wird. Zwar läßt sich keine bedeutende Lebensaufgabe ohne gemütliche Beteiligung lösen. Diejenige wird indes die erhabenste sein, welche die Kraft unseres Gemüts am tiefsten in Anspruch nimmt und nur bei gleichzeitiger sittlicher Fortbildung der handelnden Person zu lösen ist, und dies ist eben in dem Lehramt der Fall. Prüfen wir in diesem Bezuge die Pflichten des Lehrers, so sind dieselben zwar in den bisher gegebenen sachlichen Vorschriften teils schon mittelbar angedeutet teils geradezu ausgesprochen. Ihre kurze Zusammenstellung und Vervollständigung wird sich indes nicht umgehen lassen, um dem jungen Lehrer die sittliche Schwere und freilich auch die Weihe seines Amts klar vorzuhalten und ihn zur ernstesten Selbstprüfung aufzufordern, ob er sich für dasselbe stark genug erachten dürfe. Für die edleren Naturen, welche sich zu dem Berufe eines Erziehers hingezogen fühlen, wächst jedoch mit der Höhe der Aufgabe auch der Wille zu ihrer Lösung, und die Überzeugung, daß der Lehrer nicht nur seine Zöglinge sondern stets auch sich selbst umbilde und dem Ziele alles Menschenlebens unmittelbar näher bringe, gewährt auch in dem schwersten Ringen Ermutigung und reichen Lohn.

Eigentlich ist die Summe aller persönlichen Pflichten des Lehrers in dem einen Worte enthalten, daß er für seine Schüler ein Muster in jeder Pflichtübung sein solle. Schon oben ist erwähnt, daß das Beispiel und der auf die Bildung des Zöglings fest gerichtete Wille des Lehrers mehr

wirken als alle Lehre;*) hiernach ergiebt sich von selbst, daß er die Augen seiner Schüler stets auf sich gerichtet wissen will. Dies geschieht freilich ohnehin; der Lehrer ist während seiner Tätigkeit keinen Augenblick unbewacht und keine seiner Schwächen entgeht der aufmerksamen, wenn auch nicht berechneten Beobachtung der Schüler. Um so mehr hat er also Ursache auf sich selbst genau zu achten, sich stets in straffer Zucht zu halten und jede Nachlässigkeit zu vermeiden, welche den Schülern zur willkommenen obschon stillen Entschuldigung der eigenen Vernachlässigung dienen könnte.

Zunächst soll also der Lehrer denselben Anstand in seiner Haltung und im Sprechen beobachten, zu welchem er seine Schüler heranzubilden verpflichtet ist.**) Ein würdeloses Verhalten verleitet zur Ungezogenheit: sein Benehmen zeuge also von Würde und Selbstachtung ohne der Pedanterie zu verfallen und sein Auftreten beweise, daß er in den Verkehrsformen der gebildeten Welt sich mit Sicherheit und Freiheit zu bewegen verstehe. Die Schüler werden freilich Tüchtigkeit und Gelehrsamkeit auch bei äußerer Unbeholfenheit schätzen; allein es ziemt sich, daß wer andere zu ziehen und zu bilden unternimmt auch an sich die Ergebnisse der Bildung zum Ausdruck bringe. Der Mangel an feinem Benehmen wird aber besonders von denjenigen Schülern empfunden, welche selbst aus gebildeten Familien stammen; der Lehrer hat also zu zeigen, daß er auch in diesem Bezuge für sie ein Muster sei, und er wird überdies hierdurch leichter die Möglichkeit gewinnen erforderlichenfalls auf die Eltern der Schüler einzuwirken. Daß er im Tadel jeden rohen und unwürdigen Ausdruck vermeiden solle, ist schon früher bemerkt (§ 48) und folgt aus dem vorstehenden von selbst. Wichtiger ist, daß der Lehrer in Fleiß und Gewissenhaftigkeit der Klasse voranleuchte; nicht nur aus den bereits erwähnten sachlichen Gründen sondern auch um des sittlichen Beispiels willen hat er in der Vorbereitung wie in der Korrektur stets gleichmäßige Sorgfalt anzuwenden und sich nie zu gestatten, was er an jedem seiner Schüler rügen würde. Diese Sorgfalt soll sich nicht nur auf das große und augenfällige sondern ebenso auf das scheinbar kleine richten; es giebt in der Erziehung überhaupt nichts unwichtiges und wie will derjenige große Ergebnisse erreichen, welcher sich nicht im kleinen als

*) Vgl. § 61; Roths Gymnasialpädagogik S. 125: „Somit wird das eigentliche und wahre Lehren oder die vollkommenste Thätigkeit des Lehrers nicht im Mitteilen der Unterrichtsstoffe noch im Üben der Urteilskraft seiner Schüler an den Stoffen — obwol Mitteilung und Übung unentbehrlich sind — sondern in dem Vermögen und Willen bestehen, durch seinen Geist auf des Schülers Geist unmittelbar — einzuwirken."

**) O. Jäger Aus der Praxis § 135.

ein treuer Haushalter erwiesen hat? Die äußere Ordnung der Klasse, strenge Pünktlichkeit im Beginn und soviel als möglich auch im Schluß der Schulstunden, genaues Einhalten der einmal festgesetzten Regel, Achtsamkeit auf richtige und wollautende Aussprache bei sich und bei den Schülern, alles dieses und mehr der Art mag der oberflächlichen Beobachtung gleichgiltig erscheinen, der wahre Lehrer wird nichts von dem allen außer Acht lassen. Jene Gewissenhaftigkeit wird sich ferner in der strengsten Wahrhaftigkeit ausprägen müssen: auch dem kenntnisreichen und wolvorbereiteten Lehrer wird es nicht selten während des Unterrichts begegnen, daß er eine augenblicklich auftauchende Schwierigkeit nicht sofort zu lösen, auf eine Zwischenfrage nicht die richtige oder hinlänglich begründete Antwort zu geben vermag. In solchen Fällen ist es streng geboten und auch sonst unbedenklich für den Lehrer sein Nichtwissen freimütig einzugestehen und die erforderte Auskunft auf die nächste Stunde zu verschieben; eine unrichtige oder oberflächliche Antwort würde eine Versündigung an der Jugend, die Bemäntelung der eignen Unwissenheit eine unwürdige Heuchelei sein, welche außerdem in der Regel ihres Zwecks verfehlt. Denn die Schüler durchschauen das vorgehaltene Trugbild doch bald und werden hierdurch in ihrer Achtung vor dem Lehrer wie vor der Wahrheit empfindlich gestört, wogegen die Wahrhaftigkeit desselben in beiderlei Bezuge nur den vorteilhaftesten Eindruck machen kann.*) Aus jener Gewissenhaftigkeit folgt endlich die stetige geistige Sammlung und Aufmerksamkeit des Lehrers und zwar muß dieselbe sowol auf den Lehrstoff wie auf die ganze Klasse gerichtet sein. Der Lehrer gehört während des Unterrichts ungeteilt seinen Schülern; die nicht seltene Versuchung, über eine Frage, welche ihm beim Unterricht z. B. bei der Erklärung eines Schriftstellers aufstößt, selbständig nachzudenken und während dessen den Schüler unbeaufsichtigt weiter übersetzen zu lassen, hat er also stets abzuweisen. Denn es ist eine überdies sehr erklärliche Tatsache, daß sich die Zerstreutheit des Lehrers sofort der Klasse mitteilt; es wird also dann eine besondere Anstrengung erfordert, um die Schüler zur Aufmerksamkeit und zur Sache zurückzurufen. Zudem verzehrt diese Unsitte kostbare Zeit; das straffe Pflichtgefühl des Lehrers soll sich aber auch in der sparsamen und geordneten Einteilung und Benutzung der Zeit ausdrücken.

Gegen seine Schüler soll der Lehrer strenge Gerechtigkeit und Unparteilichkeit üben, nicht jene schon getadelte Buchstabengerechtigkeit, welche allen dasselbe, sondern diejenige, welche jedem das seine zukommen

*) Vgl. die schöne Erzählung O. Jägers Aus der Praxis § 69, doch wol über K. L. Roth; ebendas. § 80.

läßt. Er mag wie natürlich an dem befähigten Zöglinge eine größere innere Freude haben; allein seine Sorge und Hilfe gebürt allen, ja den schwachen und irrenden am meisten. Jene Gerechtigkeit verlangt ferner, daß der Lehrer ohne Rücksicht auf sich durchführe, was zu verfügen nötig ist. Schwache Lehrer unterlassen zuweilen Untersuchung und Strafe aus tadelnswerter Selbstschonung; sie wollen sich nicht ärgern, sie scheuen die auftauchenden Schwierigkeiten oder das Ergebnis der Untersuchung, welches verdrießliche Misstände oder die Schuld von Schülern aufdecken könnte, die dem Lehrer sonst besonders lieb sind. Allein diese Schwäche, unwürdig an sich, ist der Feigheit und Ungerechtigkeit nächst verwandt und der Lehrer trägt die Verantwortung für jeden Fehler, den er ungerügt und unausgerottet läßt. Ärgern soll sich aber der Lehrer überhaupt nicht und er wird dies um so leichter vermeiden, je sorgfältiger er jede Unart aufzudecken und zu bemeistern bestrebt ist. Denn der Ärger entspringt nur aus einem unüberwundenen Widerstande, mag derselbe nun von dem Schüler geleistet werden oder mag er in dem Lehrer liegen, der sich nicht zu beherrschen versteht. Faßt dagegen der Lehrer diesen Widerstand ohne Schonung wenn auch mit der der Sache und der Person gebürenden Rücksicht entschlossen an, so wird und muß er desselben Herr werden; dafür bürgt ihm das geistige Übergewicht, welches er über die Klasse besitzt. Die Selbstbeherrschung ist auch das beste Zuchtmittel: dem ruhigen Lehrer, welcher eben in dieser Ruhe seine Selbstgewißheit zeigt, gehorcht die Klasse lieber und rascher als dem tobenden. Ist er aber wirklich durch ein besonderes Vorkomnis außergewöhnlich erregt, so schweige er lieber einige Augenblicke still und verschiebe die nähere Erörterung auf spätere Zeit, etwa auf den Schluß der Stunde; jenes Schweigen wird ohnehin seines Eindrucks nicht verfehlen und er selbst gewinnt inzwischen die Besonnenheit wider, welche bei einem schwierigen Fall besonders notwendig ist.*) Viele Zuchtverletzungen werden erst durch die Übereilung des Lehrers schlimm, wogegen milder Ernst und Sammlung auch den widerwilligen Schüler zur Besinnung zwingt. Überhaupt bedenke der Lehrer, daß das fehlende Kind krank und er der berufene Arzt desselben ist; in dieser Erwägung wird ihn die Sanftmut und Geduld nicht verlassen.**) Die strenge Gerechtigkeit gegen sich selbst gebietet ferner dem Lehrer, daß er sich keinen Launen überlasse: Gleich-

*) Vgl. § 48.

**) Wenn selbst diejenigen, welche dem Kern der christlichen Versöhnungslehre ferner stehen, doch zugeben, daß Christus das unvergleichliche Vorbild eines Lehrers darstelle, so wird es sich wol für jeden Lehrer ziemen, ihm auch in der Langmut und nimmer rastenden Liebe zu folgen; 1. Petri 2, 21.

mäßigkeit der Behandlung und des Auftretens ist eine der ersten Bedingungen einer förderlichen Erziehung, und der innere Friede, welcher sich in dem Verhalten des Lehrers ausspricht, wirkt befruchtend und erquicklich auf den Geist der Klasse. Hiermit hängt zusammen, daß der Lehrer Zutrauen zu der guten Gesinnung seiner Schüler habe und sich von Argwohn und Empfindlichkeit frei halte. Das gegenseitige Vertrauen ist das natürliche Verhältnis; von ihm hat daher der Lehrer stets auszugehen und, wo es durch irgend welche Zwischenfälle gestört wird, dasselbe möglichst rasch und sicher wider herzustellen. Deshalb ist es zweckwidrig und auch lieblos auf abgemachte Straffälle wider zurückzukommen; das Nachtragen ist einer der bösesten Fehler, welcher auch die Kinder am meisten empört, und wenn die Bestrafung eines Vergehens zur leidigen Notwendigkeit geworden ist, so muß sie doch durch die Natur des Vergehens und den Zweck der Besserung bestimmt und begrenzt werden und darf nie die schlimme Zutat der Unversöhnlichkeit oder gar der Verhöhnung und des Spottes an sich tragen.*) Zur Empfindlichkeit neigen häufiger junge Lehrer, weil sie ihrer Stellung noch nicht sicher sind und deshalb leicht als persönliche Beleidigung und als Verletzung ihres amtlichen Ansehens auffassen, was doch aus Ungeschick oder Übereilung, allenfalls aus Mutwillen entsprungen ist. Allein überall im Leben wird derjenige leicht beleidigt, welcher sich leicht beleidigt fühlt; denn seine Empfindlichkeit reizt auch das Selbstgefühl des andern. Besser ist es, selbst die wirkliche Unart mit Milde und ruhiger Überlegenheit zu behandeln; die hierin liegende Sicherheit entwindet dem Schüler zuverlässig die Waffe, deren Ohnmacht ihm selbst offenbar wird.

Überhaupt lassen sich alle Pflichten des Lehrers in dem einen Gebot der Liebe zu seinen Schülern zusammenfassen; aus diesem Quell strömt für ihn die reichste Kraft und die sicherste Belohnung für sein Verhalten. Es ist hier nicht der Ort den Irrtum zu widerlegen, als ob die Liebe ein Gefühl sei, welches sich nicht vorschreiben lasse; wenn die Hauptsumme des Gebots für jeden Christen die reine gewissenhafte und gläubige Liebe ist,**) so wird dieses Gebot wol seine ungeteilteste Anwendung auf den Lehrer finden, welchen sein Amt überall auf den unmittelbaren Verkehr mit dem Geist und dem Gemüt seiner Pfleglinge anweist. Auch ist in Wahrheit kein Gebot leichter zu erfüllen und trägt einen reicheren Lohn in sich als das der Liebe zu den Kindern; die wahre Liebe des Lehrers ist noch nie von den Schülern unerwidert und unvergolten ge-

*) Vgl. § 63.

**) 1. Timoth. 1, 5.

blieben und so ebnet sie denn vielleicht allmählig aber mit unwiderstehlicher Wirkung alle Schwierigkeiten, welche sich seiner Aufgabe entgegenstellen. Wenn deshalb der junge Lehrer sich mit Abneigung und Mistrauen gegen seine Zöglinge erfüllt findet, so schaffe er zunächst diese Misempfindung durch die schärfste Selbstprüfung und die ernsteste Arbeit an sich selbst fort; gelingt ihm dies nicht, so ist dies ein höchst bedenkliches Zeichen für seinen Herzenszustand überhaupt, jedesfalls aber entsage er baldigst einem Berufe, dessen erste Bedingung er nicht zu erfüllen vermag. Wenn aber jene Liebe eine reine und gewissenhafte sein soll, welche nicht das ihre sucht, so versteht sich, daß sie sich von aller Weichlichkeit und von allem Bulen um die Beliebtheit bei den Schülern frei zu halten hat. Die Gegenliebe der Kinder muß und wird sich als die selbstverständliche Frucht eines gesunden Verhältnisses darbieten, der Lehrer darf hierum ganz unbesorgt sein. Ein absichtliches Streben nach der Zuneigung der Schüler würde nicht nur seinen nächsten Zweck verfehlen sondern auch den Lehrer zu ungerechtfertigter Nachgiebigkeit und Schwäche verleiten. Die Liebe zu dem Kinde gebietet ihm eben keinen Fehler desselben unbemerkt und ohne den Versuch der Heilung zu lassen: sie verbietet ihm durchaus, das Misverhalten desselben zu übersehen oder gegen seine Amtsgenossen zu verschweigen und zu beschönigen. Auch wird das unbefangene Gemüt des einzelnen Schülers und das Gewissen der Klasse leicht inne, daß der schwache Lehrer in Wahrheit nicht den Zögling sondern sich selbst schont, und auf Achtung und Liebe kann derjenige keinen Anspruch machen, welcher das wahre Heil seiner Pflegling nicht geachtet hat. Darum soll auch der Lehrer in dieser gewissenhaften und selbstlosen Liebe seine Schüler zu allen Pflichten anhalten; denn die Übung der einen Pflicht unterstützt auch die anderen, weil sie das Pflichtgefühl überhaupt stärkt.*)

§ 80.

Mit diesen unmittelbaren Forderungen des Amts ist indes die Berufspflicht des Lehrers nicht abgeschlossen; ihm ist weniger als einem

---

*) Nach Schmieder Erinnerungsblätter zur dritten Jubelfeier der Landesschule Pforta (Leipzig, 1843 S. 91) war die Vorschrift des ersten Portenser Rektors Joh. Gigas: „vergiß nie, daß amo die erste und doceo erst die zweite Konjugation ist.“ Auch C. B. Schupp Büchlein vom Schulwesen S. 150 hat die Pflichten des Lehrers mittels Anschluß an die vier Konjugationsparadigmen amo, doceo, lego, audio erläutert. In ähnlicher Beziehung Rhabanus Maurus de instit. cler. III, 5: „quicunque ad sapientiae culmen pervenit, ad fastigium caritatis venire necesse est, quia nemo perfecte sapit, nisi is qui recte diligit.“

andern Beamten vergönnt die Obliegenheiten seiner Stellung von seinem sonstigen Leben zu trennen, wenn dies überhaupt als etwas vergönnenswertes angesehen werden kann. Zunächst erhellt aus allen bisherigen Erörterungen über den Zweck und die Mittel der Erziehung, daß der Lehrer ein positives Verhältnis zu der Religion haben soll, d. h. er soll religiösen Glauben besitzen und betätigen. Daß man sich diesen Glauben nicht geben oder aneignen könne, ist ein ebenso großer Irrtum, als der im vorigen Paragraphen gerügte, daß sich die Liebe nicht vorschreiben lasse; den ernstlich suchenden zieht Gott zu sich heran und um das buchstäbliche Anerkenntnis einzelner dogmatischer Formeln handelt es sich hier nicht. Ist das Ziel aller Erziehung die Heranbildung des Zöglings zur Gottähnlichkeit, so wird auch der Lehrer von gläubigem Gottvertrauen durchdrungen und getragen sein müssen, um sich der richtigen Erziehungswege und der tiefsten Mittel zur Reinigung und Heiligung seiner Schüler bewust zu werden; mit einer nur äußerlichen Anwendung der religiösen Erziehungsmittel oder gar mit einer schweigenden Übergehung derselben ist es nicht abgetan. Ebenso unzulässig ist hier der von der menschlichen Oberflächlichkeit oder auch Unwahrhaftigkeit so gern hervorgehobene Unterschied zwischen Glauben und Bekenntnis, zwischen religiöser Gesinnung und kirchlichem Verhalten. Ohne hier allgemein bindende Vorschriften über den Kirchenbesuch der Lehrer aufstellen zu wollen, ohne alle Fälle abzuweisen, welche diesen Besuch im einzelnen sei es innerlich oder äußerlich erschweren können, muß doch ein kirchliches Verhalten des Lehrers gefordert werden, nicht nur um äußerlich erkennbar dem Schüler zum Beispiel zu dienen, sondern auch um in ihm selbst das Gefühl religiöser Gemeinschaft und gegenseitiger religiöser Förderung in der Gemeinde lebendig zu erhalten.*)

---

*) Es ist hier kaum der Ort, um aus den obigen Sätzen die leicht erkennbaren Folgerungen für den religiösen und konfessionellen Charakter auch der höheren Schulen zu ziehen. Daß es weder eine katholische noch evangelische noch jüdische Grammatik oder Mathematik gebe, ist eine sehr wolfeile Weisheit. Daraus aber abzuleiten, daß es gleichgiltig sei, ob der Lehrer, welcher doch zuerst und zuletzt Erzieher und nur um des Erziehens willen auch Lehrer ist, Protestant Katholik oder Jude sei, dies blieb dem gedankenlosen Hochmut unserer Tage vorbehalten, welcher mit jedem Problem um so leichter fertig wird, je schwieriger dasselbe und je unbekannter er mit den grundlegenden Bedingungen ist. Simultane Schulen sind da nicht zu umgehen, wo die Angehörigen verschiedener Religionen in annähernd gleichem Verhältnis gemischt sind und die Einrichtung besonderer Anstalten für die einzelnen Konfessionen durch die Umstände verboten wird. Die Eltern der Schüler haben hier ein Recht ihre Konfession bei dem Unterricht berücksichtigt zu sehen, und das Lehrerkollegium gewinnt eine leichtere Anknüpfung mit dem Hause, wenn es hierzu einen religionsverwandten Lehrer benutzen kann. Daß jedoch mit der konfessionellen Mischung

Aber auch das politische Verhalten des Lehrers ist an bestimmte Regeln gebunden. Er soll seine Schüler zur Treue gegen den Landesfürsten, zur Liebe des Vaterlandes, zur Achtung vor den Gesetzen und Ordnungen des Staates erziehen; daß er dieses nicht wahrhaftig und erfolgreich tun könne, wenn er nicht selbst von gleichen Gesinnungen beseelt sei, wird keines Beweises bedürfen. Es ist ihm also unbedingt untersagt sich an Bewegungen zu beteiligen, welche von Auflehnung und Feindseligkeit gegen die Staatsregierung erfüllt sind, und wenn ihm schon das Gesetz eine offenkundige Teilnahme an derartigen Bestrebungen verbietet, so sollte ihn die Selbstachtung verhindern insgeheim zu tun was er öffentlich zu bekennen nicht wagen darf. Auch ist doch klar genug, daß, wenn der Lehrer außerhalb der Schule der Staatsregierung entgegentritt, dies auch auf seine Erziehungstätigkeit nachteilig zurückwirken und die Herzen der Zöglinge verwirren muß; was sollen die Schüler von ihrem Lehrer denken, welcher während des Unterrichts die Treue gegen Fürst und Staat einschärft und durch sein sonstiges Verhalten seiner eigenen Lehre widerspricht! Denn die etwanige Selbstrechtfertigung, daß der Lehrer gerade durch seinen Widerstand gegen bestimmte Maßnahmen der Staatsregierung das wahre Heil des Vaterlandes am besten zu fördern glaube, bleibt der unbefangenen Betrachtung der Jugend unfaßbar. Auch soll der Lehrer bedenken, daß er durch ein ausgesprochenes derartiges Verhalten sich notwendig in Widerstreit mit einem Teile der Eltern seiner Zöglinge setzt, deren Vertrauen und Unterstützung er doch

---

der Lehrer auch erhebliche Übelstände nicht blos äußerer Art verbunden sind, ist keinem Schulkundigen unbekannt. Um nur an einem einzelnen leicht verständlichen Beispiele deutlich zu machen, was es mit der Konfessionslosigkeit der Schulen auf sich habe, so ist doch wol ein großer Unterschied, ob ich dem Schüler das Gebot der Gottergebenheit oder der Nächstenliebe vom christlichen oder vom jüdischen Standpunkte eindringlich mache, ob ich Bekehrung und Buße, Glauben und Tun von katholischen oder evangelischen Grundsätzen aus erläutere; und hierzu findet sich für den erziehenden Lehrer auch außerhalb des Religionsunterrichts zwingender Anlaß genug. Vgl. hierzu die vortrefflichen Ausführungen von J. Gottschick (Polit. Zeitschr. 1882 S. 261 ff.), welcher namentlich die Unmöglichkeit betont, den Unterschied in der gesammten sittlichen und geistigen Lebensauffassung zwischen der evangelischen und katholischen Kirche im höheren Schulunterricht ohne wesentliche Benachteiligung der Jugend zu verwischen. Die rechtliche Grundlage der konfessionellen Schule hat Bierling Die konfessionelle Schule in Preußen und ihr Recht (Gotha 1885) dargethan. Daß übrigens der Zweck der Schule in seiner ganzen Fülle nur an und mit der christlichen Jugend erreicht werden kann, hat Kramer ganz richtig bemerkt (Verh. der ersten Direktorenconf. der Pr. Sachsen, 1874. S. 77). Vgl. überdies den preußischen Ministerialerlaß vom 27. April 1822 bei Rönne das Unterrichtswesen des preußischen Staats T. I. S. 659. In neuerer Zeit ist freilich eine rein pädagogische Entscheidung in dieser Angelegenheit durch das staatsfeindliche Auftreten des Ultramontanismus sehr erschwert.

zur gleichmäßigen Förderung seiner Schüler nötig hat. Außerdem hat Roth (Pädag. S. 269) gegen politische Parteibestrebungen des Lehrers auch um deswillen mit vollem Recht gewarnt, weil der Parteigeist die Köpfe ärger tyrannisiere als die willkürlichste Regierung und der Lehrer schon seiner inneren Unabhängigkeit halber sich von demselben fern halten solle. Endlich mag hier noch darauf hingewiesen werden, daß die tätige Teilnahme an dem Parteileben die Zeit und die Ruhe des Geistes in hohem Maße verzehrt; jeder Lehrer wird aber wol einräumen, daß er beides für sein Berufsleben sehr nötig hat. Die Staatsbehörden mögen deshalb in großen Krisen und gewaltsamen Umschwüngen über einzelne Äußerungen und Verirrungen der Lehrer billiger urteilen; es ist kaum zu erwarten, daß in den Zeiten, in welchen fast jedermann seine Besinnung und Selbstbeherrschung verloren zu haben scheint, gerade der Lehrer ein gesundes und festes Urteil über die Verhältnisse des öffentlichen Lebens beware, denen er durch seine anhaltende Beschäftigung mit idealen Dingen oft zu sehr entfremdet ist. Allein andererseits hat der Staat auch das Recht gerade in solchen Zeiten Beständigkeit und unwandelbare Pflichterfüllung von denen zu fordern, welchen die geistige Pflege des nachwachsenden Geschlechts anvertraut ist, und keineswegs darf er auf die Dauer ein parteisüchtiges und regierungsfeindliches Verhalten an den Lehrern dulden, weil diese hierdurch sich und die Jugend zugleich vergiften und außerdem je länger desto mehr mit Abneigung gegen ihre eigentliche Berufsaufgabe erfüllt werden.

Endlich soll der Lehrer auch seine gesellige Ausbildung nicht vernachlässigen. Die angestrengte Berufsarbeit, welche leicht zu einer Absonderung von den Angehörigen anderer Stände führt, die aus Unterrichten und Erziehen gemischte Tätigkeit und der hierdurch begründete Anspruch auf Autorität verleihen dem äußeren Benehmen mancher Lehrer eine gewisse Steifheit und Pedanterie, welche unzweifelhaft eine unbefangene und gelenke Handhabung der geselligen Verkehrsformen in Sitte und Gespräch erschwert. Tritt hierzu das bei aller Bescheidenheit nicht unberechtigte Gefühl, daß man an geistiger Durchbildung und an Idealität der Lebensauffassung einen nicht geringen Teil seiner Umgebung überrage, so erwächst aus dem Widerstreit zwischen jener Unbeholfenheit und diesem Selbstgefühl eine Eckigkeit des Auftretens und eine Schwerfälligkeit der Gesprächsweise, welche diejenigen doch schlecht kleidet, die mit der Bildung des jugendlichen Geistes beauftragt sind. Hieraus entspringt dann das noch in der heutigen Lehrerwelt nicht seltene Vorurteil, als ob der Lehrerstand als solcher gegen andere Berufsarten in der äußeren Achtung zurücktrete und namentlich in geselliger Beziehung zu

wenig anerkannt werde. Dies ist indes im allgemeinen keineswegs der Fall: geistige Bildung wird überall gebürend geschätzt und gern gesucht, wo sie sich in durchsichtigen Formen und geselligem Ausdruck darzustellen weiß. Versäumt oder verachtet aber der Lehrer sich die Herrschaft über diese Formen zu sichern, beharrt er dabei die Redeweise seines Berufs auch in das gesellige Leben zu übertragen und zeigt er kein Geschick oder keine Neigung auch die Interessen anderer Lebenskreise mit seiner geistigen Teilnahme zu begleiten, so ist es freilich kein Wunder, daß seine Unbeweglichkeit und Einseitigkeit von dem lebendigen Fluß des geselligen und doch keineswegs geistlosen Verkehrs ausgeschieden wird oder richtiger gesagt sich selbst ausscheidet. Niemand kann etwas schätzen und liebgewinnen, das sich ihm nicht verständlich zu machen weiß; will man dies doch verlangen, so liegt hierin ein versteckter Hochmut, welcher natürlich unbefriedigt bleiben muß. Denn jeder ist der Gesellschaft, in welcher er leben und gelten will, doch soviel schuldig, daß er sich vorbehaltlich seiner sittlichen Grundsätze ihrer berechtigten Ausdrucksweise anbequemt, und es ist ein wesentlicher Teil gerade der humanen Bildung, daß man sich in fremde Vorstellungsweisen zu versetzen und denselben durch unbefangene Würdigung und geschickte Fortentwickelung ihres Gedankengehalts anzuschmiegen versteht, wodurch ein Aufgeben des eigenen geistigen Selbst keineswegs erfordert wird. Allerdings bedarf es eines ernstlichen Vorsatzes und des wirklichen Bemühens, um die Verkehrs- und Ausdrucksformen der umgebenden gebildeten Welt aufzufassen und zu freier Verwendung sich anzueignen; gelingt dies dem Lehrer — und warum sollte es ihm, dem geistig gebildeten, nicht gelingen? — so wird er sich nicht nur nach seinem wahren Werte anerkannt sondern auch seine Gesellschaft gesucht sehen. Er gewinnt aber hierdurch nicht nur eine persönliche Befriedigung sondern auch eine unverächtliche Unterstützung seiner Berufstätigkeit bei Eltern und Schülern; die letzteren wissen es sehr wol zu beurteilen und zu schätzen, wenn ihr Lehrer auch der feineren Umgangsformen Herr ist. Natürlich soll hiermit den Lehrern nicht etwa ein ausgedehntes Gesellschaftsleben empfohlen werden, dessen es zu dem angegebenen Zwecke auch nicht bedarf und wozu ihnen weder Zeit noch Geld zu Gebote steht. Es handelt sich vielmehr nur um die maßvolle Benutzung derjenigen Mittel, welche ihre Umgebung ungezwungen darbietet und deren Anwendung sie ihrer eigenen Bildung, ihrer amtlichen Stellung und der Gesellschaft schuldig sind.*)

---

*) Daß die oben bezeichnete feinere Bildung nicht im Wirtshause erworben wird, daß vielmehr nichts so geeignet ist den Lehrer geistig und gesellig herabzuziehen und der ihm

§ 81.

Durch diese allseitige und eindringliche Auffassung seiner Berufspflichten erlangt der Lehrer, was ihn vor allen öffentlichen Beamten auszeichnen sollte, eine durchgebildete fest auf sich selbst ruhende Persönlichkeit, geeignet den Schülern zum Muster zu dienen, den Eltern Vertrauen einzuflößen und die Achtung der bürgerlichen Gesellschaft zu erzwingen. Er selbst wird dann keinen Anlaß haben über Mangel an Anerkennung oder äußerer Achtung zu klagen, welche ja überhaupt eine notwendige Folge der inneren Selbstachtung ist:*) vielmehr wird er und seine gleichgesinnten Berufsgenossen ein ehrenhaftes Standesbewustsein gewinnen und schaffen, welches von einseitiger Überhebung und scheuer Zurückgezogenheit gleich fern belebend auf den Lehrerstand selbst und achtunggebietend nach außen wirkt. An diesem Standesbewustsein mangelt es allerdings noch mehr als billig, nicht als ob die Lehrer selbst die Schwierigkeit und Wichtigkeit ihres Berufs unterschätzten, sondern weil gar manche von ihnen unselbständig genug sind, um eher in der Erfüllung äußerer und zum Teil doch unbegründeter Ansprüche als in sorgsamer Pflichttreue und dem Adel der eigenen Gesinnung ihre Befriedigung zu suchen. Vielmehr sollte uns gerade die Schwierigkeit der Aufgabe

---

sonst so wol anstehenden Idealität zu entkleiden, als der tägliche oder auch nur häufige Besuch des Wirtshauses und ähnlicher öffentlicher Lokale, bedarf wol kaum einer ausdrücklichen Erwähnung. Weil aber allerdings die Versuchung zu einem derartigen Leben in mancher kleineren Stadt nicht gering ist und weil das Wirtshaus statt des leisen aber woltätigen Zwanges, welchen uns der feinere Familienverkehr auferlegt, eine allzu bequeme Ungebundenheit in Aussicht stellt, so ist eine besondere Warnung hiergegen leider nicht überflüssig und alles, was Roth (Pädag. S. 271) in diesem Bezuge bemerkt, ist als völlig richtig anzuerkennen. Vgl. hierzu den völlig zutreffenden Aufsatz eines Ungenannten über die vorbildliche Haltung des Lehrers, in den Jahrb. für Phil. u. Päd., Bd. 134 S. 555—560, und G. Körting Neuphilologische Essays, 1887 S. 114. Im übrigen mag hier noch an das nicht ganz zutreffende aber doch sehr beherzigenswerte Wort des Engländers Th. Arnold erinnert werden, daß der Deutsche (auch der deutsche Lehrer) zu ausschließlich Beamter oder Gelehrter und nicht genug Gentleman, Bürger und Christ sei. Vgl. Wiese Briefe I. S. 72 und 181.

*) Eine solche äußere Klage über vermeintliche Zurücksetzung verfehlt ohnehin ihren Zweck. Vgl. den oben angeführten Aufsatz der Quarterly Review p. 179: „The loud expression of dissatisfaction is, at least, the surest means of defeating the end they have in view. We cannot scold ourselves into social consideration.“ Neuerdings liegt übrigens zu solcher Klage weniger Anlaß vor denn je; der Lehrstand als solcher ist sichtlich in der allgemeinen Wertschätzung gestiegen, wozu die Teilnahme vieler Lehrer an unseren großen nationalen Kriegen unleugbar beigetragen hat.

einerseits zur persönlichen Demut, zur steten Selbstprüfung und immer erneuten Läuterung unseres Strebens führen, und andererseits mit gerechtem aber maßvoll begrenztem Stolz auf unsern Stand erfüllen, welchem so großes in der Entwickelung der Menschheit zugemutet und beschieden wird.

Denn schwierig ist allerdings der Beruf des Lehrers; dies wird nicht nur durch die Summe der bisher ausdrücklich entwickelten Pflichten sondern auch durch ihre einfachen Folgerungen bezeugt. Bei der Höhe der allgemeinen Erziehungsaufgabe, bei der Beschaffenheit des Erziehungsobjekts und bei der Reichhaltigkeit der Erziehungsmittel wird dem Lehrer zugleich und mit einander zugemutet, was sich gegenseitig aufzuheben scheint und nur durch die allseitigste Berufsauffassung und durch die hingebendste Arbeit zu einem einheitlichen ganzen verschmolzen werden kann. Er hat in den Seelen seiner Pfleglinge das feinste und empfindlichste Material zu bilden; er soll also ihre Eigenart, soweit sie berechtigt ist, schonen und ihrer Anlage gemäß entwickeln und doch soll er zugleich alle Schüler zu einer bestimmten gleichmäßigen Stärke des sittlichen und geistigen Vermögens heranbilden. Er muß also in dem einzelnen Schüler heimisch sein, ohne die allgemeinen Forderungen an die ganze Klasse je außer Augen zu lassen; vielmehr soll seine geistige Herrschaft über den einzelnen und über die Gesammtheit sich gegenseitig läutern und unterstützen. Den Lehrstoff soll er in wissenschaftlicher Weise durchdringen und doch sein bestes und tiefstes Wissen nur in dem Maß entfalten als es der jugendlichen Bildungskraft zuträglich ist. Die stete Aufmerksamkeit auf sich in Haltung und Geberden, im Reden wie im Schweigen soll er mit einer unermüdlichen Hingabe und Selbstvergessenheit vereinigen. Stets derselbe und von einer Festigkeit der geistigen und sittlichen Grundsätze, welche dem bildsamen Gemüte der Jugend den sicheren Halt zu gewähren und ein nie täuschendes Vertrauen einzuflößen vermag, soll er doch täglich als ein neuer mit frischem geistigen Leben vor dieselbe treten. Alle diese Forderungen sind selbstverständlich und sie werden alle von dem guten Lehrer beherzigt und erfüllt, wenn auch nach dem Maße seiner Begabung in verschiedenem Grade. Um ihnen gerecht zu werden bedarf der Lehrer neben der sonstigen Vorbildung für sein Amt keiner Eigenschaft mehr als der Liebe zur Jugend und an ihr wird er den sichersten Prüfstein besitzen, ob er sich den inneren Beruf eines Erziehers zutrauen darf. Auch eine äußere Eigenschaft muß noch erwähnt werden, welche er sich freilich nicht geben aber doch bis zu einem gewissen Punkte hegen und entwickeln kann, die körperliche Gesundheit, von welcher nicht gerade unbedingt aber doch in erheblichem Grade

seine Anstrengungsfähigkeit und die Gleichmäßigkeit seiner Stimmung und Laune abhängt. Es kann hier nicht von den äußeren und diätetischen Mitteln zur Befestigung der Gesundheit, regelmäßiger Lebensweise, Vermeidung übertriebener Arbeit und Befolgung der allbekannten Gesundheitsvorschriften geredet werden; wol aber mag der junge Lehrer nochmals auf die Notwendigkeit hingewiesen werden, sich durch Ruhe und Selbstbeherrschung vor Ärger zu schützen, der ja überhaupt vermieden werden kann und seinen schließlichen Grund wie schon angedeutet in dem sich ärgernden selbst hat. Die ruhige Heiterkeit erleichtert aber die Aufgabe des Lehrers in hohem Maße; abgesehen von der eignen Sammlung des Gemüts, weckt sie auch in den Schülern eine Stimmung, welche sie gern zum Unterricht gehen läßt. Endlich mag dem Lehrer noch empfohlen werden, über schwierige Fälle und Aufgaben der Erziehung, welche ihm möglicherweise bevorstehen, vorher reiflich nachzudenken und mit seinen erfahreneren Amtsgenossen Rücksprache zu nehmen; er wird hierdurch Takt und Geistesgegenwart um so eher gewinnen.

Diesen Schwierigkeiten steht aber auch ein Lohn gegenüber, welcher alle Anstrengung und Selbstverleugnung in reichem Maße vergilt. Obenan ist die Rückwirkung zu stellen, welche die tägliche Berufsarbeit auf den Lehrer selbst ausübt. Wer stetig beflissen ist andere zur Einsicht und Sittlichkeit zu erziehen, der bildet beide in sich selbst um so klarer und fester, je schärfer er die Wege zu ihnen erwägt und je nachdrücklicher er die angemessenen Erziehungsmittel handhabt. Und ebenso wer mit der Jugend täglich und innig verkehrt, der wird je länger desto mehr auch des Friedens und des Segens teilhaftig, welcher den Kindern besonders verheißen ist. Denn die Jugend ist allerdings nicht ohne Sünde, aber sie ist freier von den Leidenschaften und Berechnungen der Welt, und noch heute wie vordem steht ihr die Frage ferner, wer aus ihr der gröste sei. Von diesem Frieden, welchen ja der Lehrer zu hegen bemüht ist, senkt sich auch eine reichliche Gabe auf ihn selbst herab, und wie häufig und erquickend ist die Erfahrung, daß er beengt und bekümmert von den Mühen des Lebens unter seine Zöglinge getreten und mit entlastetem und gestärktem Herzen von dem Unterrichte heimgegangen ist! Daher die tröstliche Beobachtung, daß unter den älteren berufstreuen Lehrern sich so viele finden, welche ungeachtet ihres anstrengenden Amtes und ihrer bescheidenen äußeren Lage mit sich und mit andern in Frieden und Zufriedenheit leben. Hierzu trägt noch in anderem Sinne der stetige Verkehr mit der Jugend bei, welcher erfrischend und verjüngend auch auf die erwachsenen wirkt und ihr Gemüt gesund und empfänglich erhält. Auch die Wissenschaft selbst und ihre tägliche Verwertung für den Unter-

richt bewart ihre belebende Kraft um so mehr, als sie fern von Nebenabsichten den idealen Zweck der Jugendbildung verfolgt; und wenn das widerholte Lehren desselben Abschnittes schließlich das Gefühl der Einförmigkeit zu erzeugen droht, so ist schon oben (§ 75) auf die Notwendigkeit und auf die Mittel hingewiesen, sich durch fortgesetzte wissenschaftliche Arbeit von diesem Überdruß und Stillstand zu befreien. Gleichfalls ist schon früher bemerkt, daß die Schüler die einsichtige und hingebende Liebe ihres Lehrers nicht unerwidert lassen; was man auch von der Undankbarkeit dieser Welt sagen möge, der gute Lehrer wird selten Ursache haben sich über den Undank seiner Zöglinge zu beklagen, und selbst diejenigen unter ihnen, welche misraten, sind selten im Stande sich und anderen die Anerkennung und das Andenken zu verhehlen, welches sie gegen ihren Lehrer im Herzen tragen. Wie woltuend und belohnend aber dieses gegenseitig geknüpfte Band der Liebe und Dankbarkeit wirkt, das tritt besonders da zu Tage, wo es dem Lehrer vergönnt ist auch später noch mit seinen ehemaligen Schülern sei es in täglichem oder in entfernterem Verkehr zu stehen. Wenn es ferner für jeden erfreulich ist die Früchte seines Wirkens zu sehen, so wird diese Freude dem Lehrer ganz besonders zu Teil; er ist in der glücklichen Lage die Klasse als den Ausdruck und die Fortsetzung seines Willens betrachten zu dürfen und das geistige Wachstum seiner Zöglinge täglich warzunehmen. Ja diese Genugtuung erfährt der Lehrer der unteren Klassen noch stärker als die übrigen und dies bietet ihm einen Ersatz für die Einförmigkeit, welche allerdings in der widerholten Beschäftigung mit den Elementen hervortreten kann. Denn seine Schüler sind bei ihrer Bildsamkeit und Empfänglichkeit im großen und ganzen völlig in seiner Hand; sie werden zu dem, was er aus ihnen zu machen beflissen ist, so daß er sie nicht erst in längeren Zwischenräumen sondern von Tage zu Tage wachsen sieht. Endlich ist der Gewinn und die Befriedigung nicht gering anzuschlagen, welche der Lehrer aus seinem Amte für die Mehrung seiner Menschenkenntnis zieht. Die wahre Kenntnis der Menschen erwächst nicht aus der oberflächlichen und rasch wechselnden Bekanntschaft mit vielen sondern aus dem andauernden und innigen Verkehr mit den einzelnen und aus der genauen Beobachtung der menschlichen Natur überhaupt nach ihren Anlagen Neigungen und Verirrungen, wie ja auch die wahre Gelehrsamkeit und Einsicht sich nicht aus dem oberflächlichen Lesen vieler Bücher sondern aus dem gründlichen Studium einzelner maßgebender und klarer Werke ergiebt. Die jugendliche Natur liegt aber klar vor dem Auge des Beschauers und sie ist für die Beurteilung des Menschen maßgebend, da sie verhältnismäßig noch frei von Verbildung

und Auswüchsen ist. Eben die so gewonnene Menschenkenntnis befähigt uns aber zu dem allein wertvollen Urteil über die Entwickelungsfähigkeit des einzelnen Menschen und über den Entwickelungsgang der Menschheit überhaupt, während dasjenige, was gewöhnlich für Menschenkenntnis ausgegeben wird, zum großen Teile nur das traurige Ergebnis vielfacher Täuschungen und Irrtümer ist und kaum etwas anderes hinterläßt als Achtsamkeit auf die Schwächen anderer und das niederdrückende Gefühl des allgemeinen Mistrauens.

C. Schule und Haus.

§ 82.

Widerholt ist schon auf die Bedeutung hingewiesen, welche das Einverständnis zwischen Schule und Haus für das Werk der Erziehung besitzt.*) Das Verhältnis zwischen beiden wird aber von den beteiligten häufig falsch aufgefaßt und bedarf deshalb einer näheren Betrachtung. Einerseits glauben nämlich nicht wenige Eltern durch die Übergabe ihrer Kinder an die öffentlichen Schulen und durch Zahlung des Schulgeldes sich der Sorge und der Verantwortlichkeit für ihre Erziehung völlig entledigt zu haben; gleichwol machen sie gelegentlich gegen die Lehrer die natürliche Gewalt über ihre Kinder geltend, als ob ihnen überall ein vollgiltiges sachliches Urteil und das Recht des Einspruchs zustände. Dies ist aber selbst vom Standpunkte des formalen Rechts irrtümlich: indem der Vater sein Kind der Schule übergiebt, verpflichtet er sich tatsächlich die Ordnungen derselben anzuerkennen und soweit seine Tätigkeit und Beteiligung reicht zu unterstützen. Denn er kann nicht die Woltaten einer Anstalt genießen wollen, ohne zugleich deren rechtliche Kraft auch gegen sich selbst gelten zu lassen; ist er hierzu nicht geneigt, so steht ihm nur zu sein Kind zurückzunehmen, nicht aber die Abänderung von Einrichtungen zu verlangen, welche er doch vorher gekannt hat und welche keineswegs für sein Kind allein sondern für eine große Anzahl von Kindern von Staatswegen getroffen sind. Daß aber die Eltern nicht ohne weiteres und im allgemeinen zu einem sachlichen Urteile über das öffentliche Erziehungs- und Unterrichtswesen berufen sind, namentlich denen gegenüber, welche die Pflege desselben zu ihrer Lebensaufgabe gemacht und sich hierfür durch ernstliche Arbeit vorbereitet haben, leuchtet von selbst ein.

Aber auch manche Lehrer fassen unwirsch über die geringe Un=

*) Vgl. § 50 u. 58 und die Verhandlungen der fünften Direktoren=Konferenz der Provinz Preußen S. 32–52, sowie der achtzehnten westfälischen Konferenz S. 3 ff.

befangenheit und die unbegründeten Ansprüche der Eltern das Verhältnis zu ihnen zu einseitig auf und betonen ihr rechtliches Ansehen allzusehr. Denn es leidet zwar keinen Zweifel, daß die allgemeine Ordnung der Schule überall mit Ernst aufrecht erhalten und jede zuwiderlaufende Willkür der Eltern abgewiesen werden muß. Allein wie der Lehrer mit vollem Recht das Vertrauen des Vaters zu seiner sachlichen Einsicht und seiner Pflichttreue fordern darf, so hat er andererseits zunächst auch den guten Willen des Vaters vorauszusetzen und er hat überdies die Unterstützung desselben vielfach nötig, weil er allein für die sittliche Erziehung seiner Zöglinge weder völlig verantwortlich noch ausreichend befähigt ist. So ist hier denn über die rechtliche Abgrenzung der beiderseitigen Befugnisse hinaus ein Verhältnis des gegenseitigen Vertrauens und der Hilfeleistung erforderlich, ohne welche überhaupt kein sittliches Zusammenwirken gedeihen und sich entwickeln kann. Die Schule ist soweit berechtigt als sie verpflichtet ist, und umgekehrt; sie kann aber nur soweit für verpflichtet gelten, als ihr Wirkungskreis reicht und es kommt eben darauf an diesen Kreis durch ein vertrauensvolles Einvernehmen mit den Eltern zu erweitern und zweckmäßig auszufüllen. Einem genauern Verkehr zwischen Lehrern und Eltern bereitet allerdings die Größe mancher Stadt und die Ausdehnung vieler Anstalten sehr erhebliche zum Teil sogar unüberwindliche Hindernisse; es ist eben für die Klassenordinarien eine ihrer Obliegenheiten diesen Verkehr soweit als möglich und nötig zu vermitteln, und es sollte vor allen Dingen, worüber hier nicht weiter zu reden ist, den Eltern daran gelegen sein diesen Verkehr zu suchen. Aber trotz dieser Schwierigkeiten bleibt es doch die Pflicht der Lehrer, namentlich denjenigen Schülern bis in ihre häuslichen Verhältnisse nachzugehen, bei denen sie mit den allgemeinen Erziehungsmitteln der Schule nicht ausreichen und eben deshalb der Hilfe des Hauses sei es zur unmittelbaren Förderung oder zur Beseitigung eines Hindernisses benötigt sind. Wie z. B. der Hang oder die Gewöhnung zur Lüge oder die Versuchung zur Unkeuschheit nachhaltig nur durch ein übereinstimmendes Verfahren zwischen Schule und Haus bewältigt werden können, oder wie der Lehrer etwa betreffs der musikalischen Bestrebungen seiner Schüler sich einen Einfluß sichern solle, das ist schon oben berürt. Abgesehen aber von solchen Einzelheiten muß es dem Lehrer von hohem Werte sein, über manche Eigentümlichkeit seiner Schüler, deren Entstehung und innerer Zusammenhang ihm dunkel geblieben ist, das aufklärende Wort der Eltern zu hören. Vielleicht daß auch diese nicht unbedingt das richtige treffen, vielleicht auch daß sie törichter Weise die Wahrheit nicht unverhüllt sagen, es bleibt desungeachtet die Aufgabe des Lehrers, sich wenn seine sonstigen

Mittel versagen, auf diesem Wege zu unterrichten; überdies werden selbst die halben oder befangenen Antworten der Eltern nicht ohne Frucht für seine bessere Einsicht sein. Was aber noch wichtiger ist, die Eltern werden in der Mehrzahl durch die aufmerksame Sorge des Lehrers zum Nachdenken und zur gewissenhaften Übung ihrer Erzieherpflicht angeregt werden, so daß die gute Absicht des Lehrers doch nie ohne Frucht bleiben wird. Um so mehr wird derselbe den Eltern entgegenkommen, wo sie eine selbständige Teilnahme an dem Unterricht ihrer Kinder zeigen; übel angebrachte Fragen oder unbegründete Urteile eines Vaters sollten nicht ohne weiteres vornehm abgewiesen sondern aufgeklärt und berichtigt werden. Selbst der absprechende Hochmut verstummt leicht vor einer einfachen und kurzen Andeutung über die inneren Bedingungen der Erziehung und über den Zusammenhang der Unterrichtsmittel; anmaßenden Forderungen wird allerdings am besten durch das amtliche Ansehen der Lehrer und allenfalls durch den Hinweis auf die Schwierigkeit der Unterrichtsaufgabe begegnet, über welche unberufenen und unkundigen kein Urteil zustehe.

Zu den wichtigsten Verbindungsmitteln zwischen Schule und Haus gehören die viertel- oder halbjährigen Censuren. Dieselben sind allerdings zunächst für den Schüler berechnet und sollen wie schon oben bemerkt (§ 53) zwar wahrheitsgetreu aber mit pädagogischer Umsicht doch so eingerichtet sein, daß sie weder den Ehrgeiz des befähigten nähren noch den minder begabten aber gewissenhaften durch hartes Urteil niederschlagen. Sie sollen jedoch zugleich den Eltern ein klares Bild von dem Verhalten und den Fortschritten ihrer Kinder geben; wenn demnach eine rein schematische Einrichtung, welche das Urteil nur durch Nummern ausdrückt, nicht angemessen ist, so ist doch eine kurze Charakteristik der ausführlichen und wortreichen Darstellung vorzuziehen, da letztere das Urteil leicht verhüllt und der Selbstentschuldigung des Schülers oder der allzu nachsichtigen Auffassung seitens der Eltern eine bequeme Handhabe bietet. Soviel als möglich sollen auch die unklaren Zwischenstufen, z. B. notdürftig befriedigend, ziemlich genügend und dergleichen, vermieden werden. Vor allem muß das Urteil in der Art abgefaßt sein, daß es von dem Lehrer als ein gerechtes und wahres vertreten werden kann. Wenn derselbe freilich seine ungenügende Kenntnis des Schülers, welche durch eine übervolle Klasse veranlaßt aber nicht entschuldigt werden kann, durch einen allgemeinen Ausdruck zu verdecken strebt, so kann hierdurch die Achtung der Eltern und der Schüler weder vor ihm noch vor der Censur erhöht werden. Ebensowenig darf er sein Urteil auf eine hastige Prüfung kurz vor Ablauf des Termins begründen und noch

weniger soll er längst bestrafter und wider gut gemachter Übereilungen in der Censur gedenken. Den teilnehmenden Fragen der Eltern hat er aber willige Auskunft zu gewähren, und wenn man auch von diesen zuerst erwarten sollte, daß sie den Lehrer aufsuchen, so wird es doch sicher des guten Eindrucks nicht verfehlen, wenn der Lehrer bei wichtigen Fällen sich unaufgefordert zu dem Vater begiebt und ihm die wirksamsten Mittel zur Abstellung der gerügten Mängel bezeichnet.

§ 83.

Eine besondere Sorge liegt den Lehrern für die auswärtigen Schüler ob, bei denen sie in gewissem Umfange die Rechte und Pflichten der Eltern völlig zu vertreten haben. Auch hier ist freilich ein sachlicher Unterschied zwischen den Lehranstalten in großen und kleinen Städten vorhanden.*) In jenen ist die tätige Obhut über das häusliche Leben der auswärtigen Zöglinge zwar nicht minder wichtig, in manchem Betracht sogar noch nötiger, allein sie ist leider viel schwerer auszuführen und der Lehrer wird einzelne Fälle ausgenommen sich im wesentlichen nur davon überzeugen können, ob die Schüler in anständigen Familien untergebracht sind und von Seiten ihres häuslichen Lebens keine unmittelbare Gefahr für ihre Sittlichkeit laufen. In den kleineren Städten und namentlich bei minder gefüllten Anstalten ist den Lehrern aber eine weiter greifende Tätigkeit vergönnt und durch den allgemeinen Erziehungszweck auch auferlegt; hier haben sie durch widerholte Besuche sich von dem häuslichen Leben ihrer auswärtigen Schüler eine eingehende Kenntnis zu verschaffen.**) Daß diese Obliegenheit zeitraubend und unbequem ist und daß sie bei ungeschickter Ausführung ihres Zwecks verfehlt, ist richtig; allein das eine muß um der Sache willen getragen und das andere durch Takt und pädagogische Einsicht vermieden werden. Fragen wir nach dem Zwecke dieser Hausbesuche, so handelt es sich zunächst darum die wohnliche Einrichtung und überhaupt die häusliche Umgebung der auswärtigen Zöglinge soweit kennen zu lernen, um offenbare Misstände und Gefahren beseitigen zu können. Wer Gelegenheit gehabt hat Schülerpensionate***) in kleinen Städten zu sehen, der weiß hinlänglich,

*) Vgl. hierüber das einsichtige Programm des Dir. Schottmüller über den Einfluß großer und kleiner Städte auf den Charakter ihrer Gymnasien, Rastenburg 1866.

**) Vgl. § 49 der Direktoreninstruktion für die Provinz Preußen.

***) Über die zweckmäßige Einrichtung von Schülerpensionaten vgl. die einsichtigen Vorschläge Bormanns in den Verhandl. der ersten Direktorenkonf. der Pr. Sachsen, 1874 S. 100.

wie bedenklich manche derselben wegen der Beschaffenheit der Zimmer oder wegen der Zahl der zusammenwohnenden und zusammenschlafenden Zöglinge für die Gesundheit derselben sind, und hierin viel mehr als in der Überbürdung mit Arbeit liegt der Grund der allerdings nicht zu leugnenden Tatsache, daß das Aussehen unserer Jugend nicht immer die wünschenswerte Frische trägt. Eine andere zwar viel seltenere aber vorkommenden Falls desto größere Gefahr tritt ein, wenn der heranwachsende Schüler in einer Familie untergebracht ist, deren Sittlichkeit Anstoß oder Verdacht erregt oder welche doch nach ihrem Bildungsstande geradezu ungünstig auf die Entwickelung ihres Pfleglings einzuwirken droht. In beiden Fällen hat der Lehrer, insbesondere der Direktor die Pflicht unmittelbar und ohne jede Nebenrücksicht einzuschreiten und entweder eine anderweitige Unterbringung der betroffenen Schüler oder deren Ausscheiden aus der Anstalt zu veranlassen. Es ist leider gar nicht immer die Armut der Eltern, welche sie so unzulängliche Pensionen für ihre Kinder aufsuchen läßt; häufig genug sind dieselben nicht geneigt an ihren sonstigen Ausgaben soviel abzubrechen, als zu einem angemessenen Unterkommen ihrer Söhne erforderlich ist. Dieser Gewissenlosigkeit darf aber nicht die mindeste Schonung widerfahren und selbst im Falle der Dürftigkeit wird es doch dem Lehrer gelingen, die erforderlichen Vorkehrungen zum leiblichen oder sittlichen Schutz der Schüler zu treffen. Noch häufiger ist aber seine Hilfeleistung in einer anderen Beziehung nötig. Wenn auch die Pensionshalter redlich bemüht sind für das körperliche Wol ihrer Pflegebefohlenen zu sorgen und sie auch gegen sittliche Gefahren zu schützen, so besitzen sie doch zum großen Teile nicht die erforderliche Bildung und Umsicht, um die Beschäftigungsweise der Zöglinge auch nur einigermaßen zu beurteilen oder gegen wirklichen Unfug ihr Ansehen geltend zu machen; zuweilen sind sie auch so sehr auf diesen Nebenerwerb angewiesen, daß sie sich vor einer strafferen Zucht und einer genauen Überwachung der häuslichen Ordnung scheuen, um nur keinen Zögling zu verlieren. Hier hat ihnen eben der Lehrer ratend und eingreifend zur Seite zu stehen; vor seinem Urteile gelten die Einwände nichts, welche der Schüler der Unbildung oder Schwäche der Pensionshalter entgegenzusetzen wagt. Alle diese Gesichtspunkte lassen sich von dem Lehrer durch nicht allzu häufige aber doch widerholte Besuche vertreten; er wird dieselben sogar um so eher zur Geltung bringen, je mehr er seinem aufmerksamen Auge vertrauen darf und je weniger er seinen Besuchen den Charakter einer lediglich äußeren und gleichsam polizeilichen Aufsicht verleiht. Dies hat er eben sorgfältig zu vermeiden und er wird überhaupt von seinen Besuchen da Abstand zu nehmen haben, wo die

häusliche Umgebung des auswärtigen Schülers ihm Bürgschaft gegen die oben bezeichneten Gefahren gewährt.

Um aber diese Besuche über eine nur äußere Aufsichtsmaßregel zu erheben, ist es erforderlich, daß der Lehrer bei denselben wirkliche Teilnahme für das allseitige Wol der betreffenden Schüler zeige und auch geistige und gemütliche Anknüpfungspunkte mit ihnen suche, was ihm bei seiner sonstigen Kenntnis ihres Charakters, ihrer Bildungsstufe und ihrer Unterrichtsaufgaben nicht schwer fallen kann. Die Privatbeschäftigungen der Schüler, mögen es nun wirkliche Arbeiten oder wissenschaftliche Liebhabereien sein, eine gerade vorliegende größere Aufgabe oder anderes der Art bieten immer hinreichenden und willkommenen Anlaß für ihn, um ratend anregend oder auch nur gemütlich teilnehmend sich den Zugang zu ihrem Vertrauen zu eröffnen und somit seine Besuche nicht zu einem Gegenstande der Furcht sondern der Genugtuung und des Verlangens zu machen. Ob und in wieweit er hierbei das richtige getroffen, wird ihn der freundliche Blick und das zutrauliche Wesen seiner großen und kleinen Schüler erkennen lassen.*) Auch ist dieses der Weg für ihn, um einen Einfluß auf wissenschaftliche Vereinigungen unter den Schülern zu gewinnen, ohne doch deren berechtigte Selbständigkeit zu beeinträchtigen. Denn es handelt sich hierbei nicht um planmäßige und mistrauische Überwachung oder um unweise Einmischung in die freie und eben deshalb wertvolle Tätigkeit der Jugend, sondern der Lehrer wird sich als ein echter Erzieher damit begnügen die geistigen Bedürfnisse und Neigungen seiner Zöglinge genau kennen zu lernen und von dieser Kenntnis nur soweit offenen Gebrauch zu machen, als es die Umstände erheischen. Bei dieser umsichtigen Zurückhaltung läuft er weder Gefahr seine Schüler abzustoßen oder in ihrer selbständigen Entwickelung zu schädigen noch seine eigene Zeit und Tätigkeit zu zersplittern. Aber erst durch diese tätige wenn auch behutsame Teilnahme an dem häuslichen Leben seiner auswärtigen Schüler giebt er seinem formellen Recht die Eltern zu vertreten einen fruchtbaren Inhalt; selbstverständlich erleichtert er hiermit auch seine gesammte Berufsaufgabe in vorbeugender und unmittelbar fördernder Weise. Für den wahren Erzieher fallen eben die verschiedenen Seiten seines Berufs nicht auseinander, so daß sie sich gegenseitig hemmen oder seine Tätigkeit zerspittern könnten; sie schlingen sich vielmehr zu einer harmonischen Wirksamkeit zusammen, welche das Ziel um so sicherer erreicht und ihn selbst um so mehr

*) Verwandte Verhältnisse werden in den hierher gehörigen sehr anziehenden Abschnitten in Tom Browns schooldays berürt, Part II. chapt. 1 u. 3.

befriedigt, je inniger er sich überall seine gesammte Aufgabe gegenwärtig erhält.

§ 84.

Neben dieser Tätigkeit der einzelnen Lehrer trifft auch die Schule als solche bestimmte Einrichtungen, um sich den Eltern ihrer Zöglinge als lebendige Einheit darzustellen und hierdurch ein vertrauliches Verhältnis mit denselben anzuknüpfen; hierher gehören die öffentlichen Prüfungen und die Feste der Schulen. Die ersteren sind häufig deshalb angefochten, weil sie das stille Wirken der Schule nachteilig unterbrächen und weil sie schließlich auf eine Schaustellung hinausliefen, welche für Lehrer und Schüler die Versuchung zur Eitelkeit und Unwahrhaftigkeit enthielte.*) Allein der mögliche, hier und da vielleicht auch wirkliche Misbrauch entscheidet noch nicht gegen die Einrichtung selbst und läßt sich durch ein zweckmäßiges und zweckbewustes Verfahren sehr wol verhindern. Wenn freilich durch die öffentliche Prüfung die Vortrefflichkeit der Anstalt und die Höhe der didaktischen Leistungen in das schönste Licht gestellt werden soll, so kann es ja nicht fehlen, daß die Lehrer auf ein wirkliches Schaustück bedacht sind, welches eine mehr oder minder unmittelbare Vorbereitung erfordert und hauptsächlich durch das Vorführen der besten Schüler in Scene gesetzt wird. In dieser Art sind die Prüfungen allerdings verwerflich; denn sie sind auf einen äußern dem Schulleben fremden Erfolg berechnet, sie schaffen zwischen Lehrern und Schülern das gemeinschaftliche wenn auch unausgesprochene Bewustsein, daß es auf die Verhüllung der vollen Wahrheit abgesehen sei, und sie verleiten die aufgerufenen Schüler zur Eitelkeit. Allein ein derartiges Gepränge ist auch gar nicht der Zweck der öffentlichen Prüfungen, wie es freilich auch umgekehrt nicht ihr Zweck ist das Wissen der Schüler erst zu ermitteln oder an besonders schwierigen und unbekannten Aufgaben zu erproben oder wol gar die zurückgebliebenen unter ihnen durch eine öffentliche Bloßstellung zu bestrafen und zu bessern. Sondern sie sollen zunächst den anwesenden Eltern ein anschauliches Bild von der Art und der Verteilung des Unterrichts, von der Wahl und Behandlung des Lehrstoffs und von dem Verkehr zwischen Lehrern und Schülern geben, und sie sollen ferner den Zöglingen die Gelegenheit bieten in anständiger Haltung und mit bescheidenem Freimut ihre Kenntnisse vor einer größeren Zuhörerschaft darzulegen. Wird dieser doppelte Zweck aufrichtig festgehalten, wie es von jedem Lehrer

*) Verhandlungen der pädagogischen Sektion auf der Philologenversammlung zu Meißen.

vorausgesetzt und nötigenfalls durch die Einwirkung des Direktors erzwungen werden muß, so bleibt sowol das eitle Haschen nach äußerem Schein als auch das pedantische Festhalten solcher Gesichtspunkte fern, welche nur in dem Schulunterricht selbst ihre Geltung haben. Auch ist nicht zu verkennen, daß in solcher Weise die Prüfungen auf den Lehrer selbst woltätig zurückwirken, insofern sie ihn veranlassen, durch geschickte Wahl geschmackvolle Form und angemessene Verknüpfung der Fragen den Lehrstoff klar und zusammenhängend zu entwickeln. Endlich nähren diese Prüfungen wie alle Schulfeierlichkeiten das Gemeingefühl in den Schülern und stärken somit in ihnen die Liebe zu ihrer geistigen Pflegestätte und ihre innere Teilnahme an der Wolfahrt und Ehre derselben, wie dies schon oben (§ 36) betreffs der gemeinschaftlichen Gesangaufführungen bemerkt ist.

Was von den öffentlichen Prüfungen, das gilt im wesentlichen auch von den übrigen Schulfeierlichkeiten, mögen dieselben nun den Geburtstag des Landesfürsten, das Andenken an den Stifter oder einen hervorragenden Woltäter der Anstalt oder einen für die Landesgeschichte oder die Kirche wichtigen Gedenktag feiern und mögen sie in musikalischen Darstellungen oder in Redeübungen bestehen. Überall handelt es sich darum den ganzen Schulkörper zu einer gemeinsamen mit seinem sonstigen Leben übereinstimmenden Tätigkeit zu sammeln, von den sittlichen künstlerischen oder wissenschaftlichen Bestrebungen der Anstalt ein harmonisches Bild zu liefern, das Gefühl der Gemeinschaft in und zwischen Schülern und Lehrern zu wecken und alle Teile dieses Organismus zu einer würdigen und anstandsvollen Darstellung und Haltung nach außen zu vermögen. Auch hier wird die Verlockung zur Eitelkeit und zu einem innerlich hohlen Schaugepränge durch umsichtige Wahl der vortragenden Schüler und der vorzutragenden Stücke sich leicht vermeiden lassen, und außerdem erlangen die Lehrer oft die Gelegenheit einzelne Schüler von einer bis dahin unbekannten und vorteilhaften Seite kennen zu lernen, was häufig genug zu einer richtigeren Beurteilung eben dieser Schüler und zur Herstellung eines besseren und gerechteren Verhältnisses zu ihnen führt. So sind auch die Turnfeste wol geeignet das gemeinsame Schulleben nach einer anderen Seite zu veranschaulichen, die innere Zusammengehörigkeit und Zuneigung zwischen den älteren und jüngeren Schülern zu kräftigen und ein woltuendes Bild der herrschenden Ordnung und Zucht zu geben, welches sowol von pedantischer Dressur als von roher Kraftäußerung frei bleibt.

Bei den an vielen Anstalten herkömmlichen Schulfesten, gemeinsamen Spaziergängen mit oder ohne Beteiligung der Eltern und sonstigen

Angehörigen und ähnlichen derartigen Veranstaltungen entsteht für den Lehrer die Schwierigkeit sein Ansehen ohne Peinlichkeit und unter gleichzeitiger Teilnahme an der Fröhlichkeit der Jugend zu waren, die Gemeinschaft mit den Eltern nicht zu hindern und doch die Schule als ein ganzes zusammenzuhalten, den Zöglingen eine wolanständige Freiheit zu gönnen und zugleich alle zuchtwidrigen Ausschreitungen zu verhindern. Unleugbar ist diese Aufgabe sehr schwierig und nur bei ausgebildetem pädagogischem Takt und durch das Zusammenwirken des ganzen Lehrerkollegiums lösbar. Indes bereiten solche Feste der Jugend so frohe und bei richtiger Handhabung so woltätige Tage, sie beleben das Gemeingefühl und die Liebe zur Anstalt in so kräftiger Weise und schaffen so reiche und tiefhaftende Erinnerungen, daß sie um jener Schwierigkeit willen nicht aufgehoben sondern mit um so größerer Sorgsamkeit und Hingabe gepflegt und beaufsichtigt werden sollten. Die angemessene Haltung wird dem Lehrer am besten gelingen, welcher auch sonst das richtige Verhältnis zu seinen Schülern einhält, welcher nicht nötig hat allezeit den Lehrstuhl zu besteigen um sein Ansehen zu schützen und gleichwol bei aller Herzlichkeit den Erzieher nie vergißt.

III. Besondere Unterrichtskunde.

A. Allgemeine Methodik des Unterrichts.

Kapitel 1.

Die formale Methode.

§ 85.

Die verschiedenen Wege der wissenschaftlichen Erkenntnis, die analytische und die synthetische Methode, die Induktion und die Deduktion finden selbstverständlich auch in dem Schulunterricht ihre Verwendung und sind deshalb schon widerholt berürt.*) Ihre genauere Bestimmung fällt allerdings der Philosophie anheim, welche zugleich ihre besondere Anwendung auf die einzelnen Wissenschaften zu erörtern hat.**) Die Wissenschaften sind jedoch selbst die Frucht der allgemeinen Geistestätigkeit und deshalb einzeln wie in ihrer Gesammtheit dem Geiste des Zöglings, welcher durch sie einheitlich und zu gesundem Ebenmaß seiner Äußerungsformen entwickelt werden soll, entsprechend und verwandt; hieraus folgt, daß von den allgemeinen Methoden, deren sich die Wissenschaft bedient, keine in dem Schulunterricht entbehrt werden kann. Die Wissenschaften finden aber in der Jugendbildung ihre Stelle zunächst nicht um ihrer selbst willen, sondern sie haben hier dem Erziehungszweck zu dienen; es folgt also ferner, daß jene Methoden beim Unterricht nicht in so strenger Scheidung auftreten dürfen, wie dies einzelne Wissenschaften oder einzelne

*) § 27. 28; vgl. § 65. 66. Kern Grundriß der Pädagogik S. 100, welcher für die analytische Methode den Namen der zergliedernden oder erläuternden und für die synthetische den der erweiternden unter Beziehung auf Kant einführt.

**) Lotze Logik S. 465—467 u. 593 (§ 362 g. E.), und in der Anwendung auf die tiefsten Erkenntnisaufgaben dess. Metaph. S. 118. 382—417. Vgl. Siegwart Logik, II. § 79. 80.

Teile einer Wissenschaft für sich erfordern, sondern daß sie je nach dem Erkenntnis- und Bildungsbedürfnis des jugendlichen Geistes einander ablösen ergänzen und befruchten müssen.*) Denn zwei jener Methoden, die Analysis und die Deduktion fördern die Erkenntnis auf formalem Wege, d. h. durch Entwickelung und Auflösung der von dem Geiste schon aufgenommenen Tatsachen; die beiden anderen, die Synthesis und die Induktion dienen der realen Erkenntnis, d. h. sie führen dem Geiste neue Tatsachen zu. Jene setzen also die Warnehmung vorhandener Tatsachen voraus und indem sie dieselben aufschließen und ableiten, entwickeln sie die formale Kraft des Geistes, welchen sie hierdurch in den völligen Besitz und in die Herrschaft über diese Tatsachen einsetzen und zur Aufnahme neuer Anschauungen befähigen. Die beiden letzteren sind aber bemüht den Geist mit der Kenntnis neuer Tatsachen zu füllen und dieselben entweder unter die bisher erkannten Gesetze einzureihen oder zur Auffindung neuer Gesetze darzubieten; sie gehen also davon aus, daß diese Tatsachen trotz ihrer Ungleichartigkeit sich nach bestimmten Gesetzen vollziehen und daß der Geist des Menschen sie begrifflich zu verstehen vermöge. Alle diese Methoden bedürfen einander ebenso notwendig und in demselben Grade, als Form und Inhalt unzertrennlich mit einander verbunden sind und als die formale und die reale Geistesbildung nur durch und mit einander fortschreiten können. Soll also durch die Erziehung der Geist des Zöglings nach seiner inneren Gliederung entwickelt werden, so bedarf er zu seiner Förderung aller genannten Methoden ebenso sicher und in ebenso inniger gegenseitiger Hilfeleistung, als dieselben in dem Gesammtbau der Wissenschaften verbunden auftreten. Er bedarf derselben aber in derjenigen Abwechselung und Verknüpfung, welche seiner allmählichen aber stetigen und gesunden Entwickelung am meisten zusagt, und er läßt sie nur in demjenigen Maße der Strenge und Reinheit zu, welches dem Maße seiner wachsenden Kraft entspricht, nicht aber in demjenigen, welches die Wissenschaft an sich und innerhalb ihrer eignen Bahnen anzuwenden befugt und genötigt ist. Hieraus folgt zweierlei für den Lehrer, erstens daß er jene Methoden mit völliger Klarheit und Schärfe aufgefaßt haben müsse, um sie nach Bedürfnis in ihrer Reinheit anzuwenden, zweitens aber daß er den Übergang aus einer Methode in die andere mit bewußter Sicherheit überall vornehme, wo derselbe durch den Unterrichtszweck erfordert wird. Dieser Übergang wird aber ebensowol durch die reiche Natur und die manigfach wechselnde Verknüpfung des Bildungsstoffs als durch die

*) Tschirnhausen, Medicina mentis p. 128: „Mea haec est mens, analysin synthesi semper esse jungendam."

jeweilige Entwickelungsstufe und die Entwickelungsfähigkeit des jugendlichen Geistes bedingt. Rücksichtlich des Bildungsstoffs erhellt die Notwendigkeit eines solchen Methodenwechsels z. B. aus einer einfachen Betrachtung des Sprachunterrichts und der für denselben schon festgestellten Gesichtspunkte;*) während das Lesen dem Schüler immerfort neue sprachliche Anschauungen und Tatsachen zuführt und hierdurch in synthetischer Weise den Geist mit Inhalt versieht, hat der Lehrer in dem grammatischen Unterricht, mag er nun selbständig auftreten oder sich an den Lesestoff anlehnen, den Weg der Analyse zu betreten und jenen Stoff in allgemeine Formen und Gesetze einzuspannen und zu vergeistigen. Und ebenso bewust und geordnet muß die Methode aus Rücksicht auf den jugendlichen Geist abwechseln; seiner früheren Bildungsstufe entspricht zunächst und mehr das synthetische und das induktive Verfahren, seiner späteren die reine Analysis und der Beweis, wolgemerkt unter der Bedingung daß auch jenes nicht ohne analytische Entwickelung und Beweisführung sei und diese sich immer an dem Inhalt belebe und verkörpere.**)

§ 86.

Die formale Methode verdient indes sowol wegen ihres Bezugs zu den einzelnen Wissenschaften als wegen der Einheit des Unterrichts und endlich wegen des Unterschieds zwischen den Gymnasien und Realschulen noch näher erwogen zu werden. In erster Hinsicht ist es schon früher (§ 68) als ein irriger und vergeblicher Versuch bezeichnet, die besondere Methode, welche einer Gattung von Wissenschaften eigentümlich ist, auf andere übertragen zu wollen. Dies gilt nicht nur für die strenge Untersuchung sondern muß im allgemeinen auch für den Unterricht festgehalten werden, soviel Unklarheit und Irrtum sich auch in die Unterscheidung der Wissenschaften nach dem Charakter ihrer Methoden einmischt. Denn zunächst ist es freilich nicht zutreffend die Wissenschaften nach hergebrachter Benennung in exakte (Mathematik und Naturwissenschaften) und nicht exakte (die Sprachen die Religion und die Geschichte) zu scheiden; jede Wissenschaft, welche zu festen Ergebnissen führt, also jede wahre Wissen-

*) Vgl. § 28. 29. 66.

**) Im wesentlichen ähnlich wenn auch unter zu ausschließlicher Betonung der Synthesis Roth Gymnasialpäd. S. 144: „Das zweite Erfordernis wird sein, daß der Lehrer — dem Grundsatze treu bleibe, den Gang vom besonderen zum allgemeinen einzuhalten, im gesammten Unterricht synthetisch vorzugehen. Hiernach wird der Lehrer, je jünger seine Schüler sind, desto weniger in den geschichtlichen und sprachlichen und am wenigsten in den religiösen Anschauungen, welche er mitteilt, ein analytisches Verfahren anwenden."

schaft überhaupt ist exakt. Und ebenso wenig lassen sich die Wissenschaften streng und durchgehends nach den Gesichtspunkten der Analysis und der Synthesis oder der Induktion und des Beweises (der Deduktion) sondern. Denn die Induktion behauptet ihre Stelle sowol in den Naturwissenschaften als in der Sprachforschung, ohne daß die letztere hierdurch, wie neuerdings wol versucht worden ist, völlig oder auch nur überwiegend dem Gebiete der Notwendigkeit überwiesen würde. Selbst die Mathematik, welche sich ihrer strengen Beweisform rühmt, begnügt sich doch keineswegs mit der reinen Analysis und Demonstration, sondern sie nimmt wie in ihren allgemeinsten Grundsätzen (den sogenannten Axiomen) so auch in ihren höheren Teilen synthetische Anschauungen z. B. der Kraft, der Bewegung, des unendlichen zu Hilfe ohne dieselben aus eigner Deduktion zu erzeugen,*) und sie schreitet namentlich in der Geometrie vielfach auf synthetischem Wege fort. Wenn aber auch die Wissenschaften selbst nicht unbedingt nach den Methoden geschieden werden können, so muß desungeachtet der Unterschied der Methoden in der Untersuchung wie im Unterricht festgehalten werden. Ob die Sprachforschung den Weg der Analogie oder der Analysis betreten, ob die Mathematik synthetisch oder mittels des deduktiven Beweises sich entwickeln wolle, dies hat sie nach ihrem eigenen Bedürfnis und Gange zu bestimmen und dieser Unterschied des methodischen Fortschritts darf weder in der Wissenschaft als solcher noch bei ihrer Verwendung für die Schule verwischt, sondern er kann nur je nach den Erfordernissen des Unterrichts gradweise verwendet werden, wovon sogleich weiter die Rede sein wird. Noch weniger läßt sich der Unterschied der kausalen und teleologischen Betrachtung auslöschen, wenngleich auch dieser nicht völlig geeignet ist alle Wissenschaften zu umspannen und untereinander zu scheiden. Denn auch die Geschichte wie die Sprache entwickelt sich nicht lediglich nach teleologischen Bestimmungen und auf dem Gebiete der Freiheit, sondern beide werden vielfach durch kausale Verhältnisse bedingt, und andererseits dürfen sich die Naturwissenschaften in ihren Untersuchungen auch von teleologischen Gesichtspunkten leiten lassen.**) Allein diese einem andern Gebiete entlehnten Hilfsoperationen, dieser Wechsel des Verfahrens bestimmt nicht die systematische Entwickelung und das Wesen der verschiedenen Wissenschaften, und auf letztere kommt es eben an, wenn man von der eigenartigen Methode einer Wissenschaft sprechen will.

---

*) Lotze Logik § 350. 353. 359; Metaph. § 214.

**) Vgl. die lehrreichen Betrachtungen von Fechner Schleiden und der Mond S. 100 und 114.

Wo also der Unterschied jener Methoden durch die einzelnen Wissenschaften unbedingt gefordert wird und deshalb unveränderlich ist, da muß er in seiner Schärfe auch beim Schulunterricht festgehalten werden, da anderenfalls die Schüler weder in den einzelnen Fächern klar fortschreiten noch auch in ihrer formalen Geistesbildung sicher gefördert werden würden. Eben deshalb muß aber darauf hingewiesen werden, daß wie die verschiedenen Wissenschaften aus dem ganzen und einheitlichen Menschengeiste hervorgegangen sind und demzufolge nur in ihrer Gesammtheit dem Wesen des Geistes entsprechen, so auch die verschiedenen Methoden einander zur harmonischen und umfassenden Entwickelung des Menschen bedürfen und ergänzen und daß es daher keiner derselben gestattet ist die anderen hochmütig bei Seite zu schieben. Die mathematische Beweisform ist keineswegs die einzige Form des Beweises überhaupt und noch weniger ist sie das einzige Mittel zu exakter das heißt zu sicherer und unumstößlicher Erkenntnis. Sie ist im wesentlichen nur eine bestimmte Form des analytischen Beweises; die Logik giebt aber noch andere Urteils- und Schlußformen an die Hand, welche gleichfalls zu sicherer Erkenntnis führen. Und widerum anders gestaltet sich das Beweisverfahren auf dem Gebiete der Sprachforschung, und zwar nicht nur in den syntaktischen Verhältnissen sondern mehr noch in der Entwickelung der Etymologie, welche doch auch die Aufdeckung fester Gesetze fordert und gestattet. Selbst hiermit ist das Gebiet der geistigen Gesetze keineswegs erschöpft; anders als der Verstand aber nicht minder sicher und nach ebenso bleibenden und durchgreifenden Entwickelungsgesetzen eignet sich das Gemüt das Wesen der Dinge an, und wenn sich die Gemütsvorgänge nicht auf so einfache Linien zurückführen lassen, wie dies bei dem rechnenden Verstande und bei dem Arbeiten mit abstrakten und gleichartigen Faktoren möglich ist, so ist dies kein Grund zur Verachtung der ethischen Wissenschaften, sondern es soll uns um so mehr befeuern auch die Entwickelung des Gemüts auf durchsichtige Formen zu bringen und die hierzu erforderlichen Methoden festzustellen und zu achten. Wenn daher dem Lehrer die gesammte Geistesbildung seines Zöglings obliegt, so hat er die verschiedenen Erkenntnismethoden nicht nur nach ihrem Werte und an ihrem Orte zu verwenden, sondern er hat auch um der Einheit dieser Bildung willen, soweit es die besondere Methode der einzelnen Wissenschaften gestattet, in den verschiedenen Unterrichtsfächern die verwandten methodischen Gesichtspunkte zu verfolgen und durch ein analoges Verfahren in Wirksamkeit zu setzen. Hierdurch erreicht er eine manigfaltige und lebendige Berürung der einzelnen Schulwissenschaften unter einander, er vermeidet, daß seine Zöglinge in allzu schroffem Wechsel aus einer Methode in die

andere versetzt werden, und er bewart gleichwol jedem Fache seine eigentümliche formale Bildungskraft.

Endlich sind die verschiedenen Arten der formalen Methode auch von Bedeutung für den Unterschied zwischen dem Gymnasium und der Realschule. Es ist oben (§ 8) bemerkt, daß das Gymnasium überwiegend auf dem Wege der Zergliederung und der systematischen Entwickelung, die Realschule dagegen mehr mittels der Anschauung und der Vergleichung fortschreite. Auf die vorstehenden Erwägungen bezogen bedeutet dies zwar keineswegs, daß die Induktion und die Synthese auf den Gymnasien fehlen oder auf den Realschulen ausschließlich herrschen, doch aber daß sie auf letzteren eine breitere Anwendung finden sollen. Dies gilt nicht nur wegen des stärkeren Gewichts, welches den Naturwissenschaften auf den Realschulen eingeräumt wird, sondern auch betreffs des sprachlichen Unterrichts, in welchem die Analogie und die synthetische Anschauung ausgiebiger benutzt werden und deshalb stärker wirken soll als auf den Gymnasien. Nur daß die Analogie klar durchgeführt und nie in der Masse des Stoffs begraben sein soll und daß der synthetische Fortschritt im Erkennen die Analyse soweit zu Hilfe ruft als zur Aneignung des Lehrstoffs unbedingt erfordert wird; denn das oberste Ziel ist auch hier die geistige Befreiung des Zöglings, welche nur mittels klarer Durchdringung des Erkenntnisgegenstandes gefördert werden kann. Die Frage ist aber hauptsächlich diese, was vorausgehen oder doch überwiegen solle, ob Vergleich und Synthese oder Erklärung und Deduktion, und hierauf ist eben die Antwort, daß jene beiden auf den Realschulen, die letzteren aber auf den Gymnasien den Vorrang behaupten. Hieraus folgt natürlich nicht, daß die Vorbildung für das Lehramt an den Realschulen von derjenigen für die Gymnasien verschieden sein dürfe, sondern widerum nur, was schon oben bemerkt wurde, daß der Lehrer die verschiedenen formalen Methoden mit Klarheit und Geschmeidigkeit zu handhaben wisse.

Kapitel 2.

Wahl und Anordnung des Lehrstoffs.

§ 87.

Die bisherigen Erwägungen haben widerholt zu dem Grundsatze geführt, daß der Unterrichtsstoff möglichst beschränkt werden müsse, um ihn völlig ausbeuten zu können und um jede Überladung

der jugendlichen Kraft zu vermeiden. Die Anregung des Zöglings soll also nicht durch die Vielseitigkeit oder die Masse der geistigen Nahrung erfolgen; dieses Hineinschütten von außen her würde denselben zu keiner freien Bewegung noch zu dem so nötigen Bewußtsein seiner Kraft kommen lassen. Die Häufung verschiedenartiger Anregungen kann überdies nur die Folge haben, daß keine derselben zu reiner Kraftwirkung gedeiht, sondern daß sie einander beeinträchtigen und aufheben und den Geist schließlich nicht sowol wecken als zerstreuen und abstumpfen. Der jugendliche Geist soll vielmehr von innen heraus und in einer seinen Lebensbedingungen entsprechenden Weise, also in der Art angeregt werden, daß jede Erregung nach ihrer Stärke und Wirksamkeit abgemessen und bis zu ihrem pädagogischen Ziele durchgeführt wird, d. h. sie soll die betreffende Geistesform in eine Tätigkeit und Spannung versetzen, welche die beabsichtigte Kraftübung mit Sicherheit erwarten läßt. Hierzu reicht aber jene äußerliche Beschränkung des Stoffs nicht aus; derselbe muß außerdem zweckentsprechend gewählt werden, das heißt der Lehrstoff soll einfach, fest, gesetzmäßig und in seiner Entwickelung wolgegliedert sein.

Der Stoff des Unterrichts soll also zunächst einfach sein: er darf, soweit sich dies irgend abmessen läßt, nur dasjenige in unverhüllter und klarer Gestalt bieten, was unmittelbar von dem Schüler aufgefaßt werden soll. Er darf also weder über das nächstliegende Unterrichtsbedürfnis hinausgehen noch durch seine Vielgestaltigkeit den Geist nach verschiedenen Richtungen hin reizen und in Anspruch nehmen, oder wo er wegen seines vielseitigen Wesens nicht auf eine völlig einfache Form zurückgeführt werden kann, da muß er wenigstens so zubereitet werden, daß diejenige Eigenschaft an ihm besonders hervortritt, welche zuerst wargenommen und begrifflich aufgefaßt werden soll. Zur Einübung der einfachsten syntaktischen Verhältnisse muß daher der Satz so gewählt werden, daß er nur die für jene Verhältnisse notwendigen Glieder enthält; die zur Erregung des sittlichen Gefühls bestimmte Geschichte muß so erzählt werden, daß sie überhaupt oder wenigstens vorwiegend nur die beabsichtigte Empfindung hervorruft. In dieser Einfachheit wird der Stoff von dem Schüler am leichtesten aufgenommen und angeeignet, er gelangt also auch zu der rascheſten und kräftigsten Wirkung und erhält den jugendlichen Geist in derjenigen Klarheit der Entwickelung, welche von dem Lehrer am sichersten beurteilt und geleitet werden kann.

Der Unterrichtsstoff soll ferner fest stehen: er darf dem Schüler kein schwankendes und unsicheres Bild gewähren, welches die Auffassung verwirren und die Anschauung doch nicht bleibend bereichern würde. Der Lehrer darf also wie schon früher bemerkt keine Erklärung, keine Regel

geben, welche er später sei es in der Form oder im Inhalt abändern müßte; die sprachlichen Formen, welche erlernt werden sollen, müssen zweifellos festgestellt, die geschichtlichen Tatsachen wol beglaubigt, die mathematischen Beweise scharf und unumstößlich sein. Selbst auf denjenigen Gebieten, auf welchen die Wissenschaft noch nicht zu völlig sicheren oder wenigstens noch nicht zu durchgreifenden Ergebnissen gelangt ist, z. B. betreffs der deutschen Rechtschreibung oder betreffs einer sprachgeschichtlichen Entwickelung der griechischen Formenlehre, muß der Unterricht von festen Analogien beherrscht werden und darf nur dasjenige darbieten, was entweder sicher ermittelt ist oder doch in einer scharf umgrenzten klaren und leicht anwendbaren Form erlernt werden kann. Schwankende Bezeichnungen von Tatsachen und Formen können weder den Verstand schärfen noch den Geschmack bilden noch das Gemüt rein und stark ergreifen; wol aber müssen sie den Wert des Lernstoffs in den Augen des Schülers wenn auch unbewust herabsetzen und ihn gegen denselben gleichgiltig machen.

Ein verwandter wiewol nicht gleichbedeutender Gesichtspunkt ist drittens, daß der Unterrichtsstoff soviel als möglich gesetzmäßig sei: er soll also anfänglich und soweit dies geht sich auf die regelmäßigen Erscheinungen beschränken, von den unregelmäßigen alle diejenigen ausmerzen, welche nicht unbedingt durch die nächste Unterrichtsaufgabe erfordert werden, und die Abweichungen soviel als möglich unter durchsichtige Analogien zusammenfassen oder durch faßliche Erklärungen mit der Regel in Zusammenhang setzen.*) Die wenigen Ausnahmen, welche sich nach dem jeweiligen Stande der Wissenschaft einer solchen Behandlung nicht fügen und dennoch von dem Unterricht nicht ausgeschlossen werden können, müssen freilich gedächtnismäßig erlernt werden; es ist zu hoffen, daß dieselben mit der fortschreitenden Wissenschaft als solche mehr und mehr verschwinden. Diese Vorschrift der Gesetzmäßigkeit findet aber ihre Anwendung nicht nur in der Grammatik, in welcher immer noch einer höchst unnützen Vollständigkeit zu Liebe eine namhafte Anzahl von Ausnahmen erlernt wird, denen der Schüler kaum je beim Lesen oder Schreiben begegnet; sondern auch in dem Geschichtsunterricht soll es der Lehrer bei der Schilderung der hervorragenden Charaktere wie bei der Entwickelung der Völkerschicksale auf die Überlieferung des in sich zusammenhängenden und regelmäßigen absehen, die unbegriffenen Schwankungen und Abweichungen aber aus der Betrachtung entfernen oder wo dies untunlich

*) Vgl. § 66.

ist soviel als möglich nach den angedeuteten Gesichtspunkten behandeln und verständlich machen.

Der Unterrichtsstoff soll endlich in seinem Fortgange wolgegliedert sein: er muß also in genauer Stufenfolge und unter Festhaltung des inneren Zusammenhanges erweitert werden. Hierzu genügt aber die äußerliche Fortführung und Aneinanderreihung der verschiedenen Klassenpensa noch nicht, selbst wenn dieselben gegeneinander genau abgegrenzt sind, sondern der nächsthöhere Unterricht muß immer wider auf die niederen Stufen zurückgreifen und ihren Inhalt in erweiterter und reicherer Form von neuem entfalten befestigen und ergänzen; mit anderen Worten der Stoff muß von vornherein methodisch zurechtgelegt und in sich verbunden werden. Dies kann in unseren Schulen nur durch einen genau gegliederten Lehrplan erreicht werden, welcher die Auswahl und innere Verknüpfung des Unterrichtsstoffes für die einzelnen Klassenstufen und nach den verschiedenen Unterrichtszwecken festsetzt und, indem er von allen Lehrern mit Verständnis ausgeführt wird, auch allen einen festen Halt, ein sicheres Recht und die Gewißheit des Gelingens bietet. Denn nach diesem Plane weiß jeder Lehrer, was er zu leisten hat und welche Forderungen er andererseits an die neu eintretenden Schüler stellen darf; er kennt nicht nur den Wissensstoff, welchen dieselben mitbringen, sondern auch den Grad ihrer Kraftübung und die methodischen Mittel, welche er entweder weiter anzuwenden oder nach ihrer Ausnutzung durch andere zu ersetzen hat. Die Notwendigkeit eines so geordneten Fortgangs gilt nicht nur für diejenigen Unterrichtsfächer, welche in sich selbst ein strengeres System darstellen, wie die Mathematik und Grammatik, oder bei denen die Erweiterung des vorhandenen und die Hinzufügung neuen Stoffs sich von selbst versteht, wie bei der Geschichte, sondern ebenso für diejenigen, welche in ihrem Fortgange sich mehr auf eine vertieftere und festere Aneignung als auf eine Vermehrung der Wissensmasse richten, wie die Religion, oder welche allmählich mehr auf das Können als auf theoretische Einsicht ausgehen, wie die stilistischen Übungen und die Übersetzung fremder Schriftsteller. Denn mittels dieses Planes ist der Lehrer z. B. in dem Religionsunterricht der Tertia befähigt und berechtigt, einen eben erklärten Abschnitt des Katechismus durch Anführung eines früher erlernten Kirchenliedes oder einer biblischen Geschichte in einer Weise zu beleben, welche das religiöse Gefühl des Schülers nachhaltig ergreift und erweckt; bei den lateinischen Schreibübungen der Primaner darf er auf einen bestimmten Vorrat von Redewendungen rechnen und er kann bei dem Übersetzen der Klassiker fordern, daß gewisse Figuren und widerkehrende Ausdrücke oder auch Satzfügungen in derselben früher festgestellten und an-

gemessenen Art übertragen werden. So erhält der ganze Unterricht sicheren Boden und ein festes Gefüge und der Lehrstoff gewährt durch seine genaue Gliederung außer der bezeichneten Hilfe für den Lehrer auch den Schülern die freudige und anregende Empfindung, daß sie keine Arbeit umsonst tun, und sie gewinnen hierdurch zugleich Zutrauen zu sich und zu dem Lehrer, was natürlich auch ihrer sittlichen Entwickelung förderlich ist. Soll aber der Lehrplan in dieser Weise wirken, so darf er nicht in seinen Einzelheiten dem Lehrerkollegium von oben herab, auch nicht einmal durch den Direktor vorgeschrieben werden, sondern er muß durch gemeinschaftliche Arbeit der Lehrer wenn auch unter dem leitenden Einfluß des Direktors entstehen; denn nur mittels dieser allseitigen Teilnahme wird er wahres Leben eingehendes Verständnis und hingebende Tätigkeit wecken.*) Zu diesem Behufe wird es am zweckmäßigsten sein, daß zunächst unter Festhaltung der gesetzlichen Vorschriften die allgemeinen Grundzüge des Lehrplans in der gesammten Lehrerkonferenz festgestellt werden; der genauere Ausbau und die Gliederung in den einzelnen Unterrichtsgebieten muß dann durch die schon (§ 68) erwähnten Fachkonferenzen unter der vermittelnden Leitung des Direktors gewonnen werden.

Neben diesem für die methodische Gliederung des Lehrstoffs unerläßlichen Mittel hat man noch andere Wege eingeschlagen, um den Zusammenhang und die Einheit des Unterrichts zu verstärken. Hierher gehört die Übertragung eines Lehrfachs in zwei oder mehreren aufeinander folgenden Klassen an einen und denselben Lehrer nicht nur in denjenigen Gegenständen, für welche wie für die Mathematik die Naturwissenschaften und die Religion jedes Kollegium nur eine geringe Zahl geeigneter Lehrer besitzt, sondern auch in den Sprachen. Ähnlich ist das Verfahren, nach welchem die Lehrer in geordneter Reihenfolge mit ihren Schülern durch die nächsten Klassen bis zu einer bestimmten Stufe aufrücken, um sodann wider zu dem ersten Ausgangspunkte zurückzukehren.**) Beide Einrichtungen haben in mäßigem Umfange angewendet unleugbar ihr gutes; sie

---

*) Es ist hier selbstverständlich von dem allgemeinen und sachlichen Lehrplane die Rede; die Ordnung der Stunden und die Verteilung der Fächer unter die einzelnen Lehrer gebürt dagegen lediglich dem Direktor vorbehaltlich des Aufsichtsrechts der Staatsbehörde.

**) Die sogenannten niederen Seminare in Württemberg folgten dieser Einrichtung früher in noch viel durchgreifenderem Maße, da an jedem derselben die gleichen Lehrer mit der gesammten Schülerzahl (den Compromotionalen) durch alle Klassen giengen. Seit 1873 sind je zwei derselben (Maulbronn-Blaubeuren und Schönthal-Urach) zu einem vierjährigen Gesammtkursus vereint, so daß auf jedes ein zweijähriger Kursus unter denselben Lehrern fällt. Vgl. Wiese das höhere Schulwesen in Preußen I. 626 und Hirzel Gymnasialpäd. S. 74—76.

erhalten die Schüler in gleichmäßigem Gange, verstärken die eigentlich erziehende Einwirkung des Lehrers und machen ihn mit den Anforderungen und der Unterrichtspraxis auf den nächsthöheren Stufen durch eigene Erfahrung vertraut. Außerdem überhebt das zweite Verfahren die Lehrer auch des Überdrusses, welcher bei allzuhäufiger Widerholung desselben Lehrpensums allerdings eintreten kann. Die bedenkliche Seite dieser Einrichtungen liegt in der ungleichen Tüchtigkeit der Lehrer; dieselbe wird eher ausgeglichen, wenn mit der Klassenversetzung der Schüler im wesentlichen auch die Lehrer wechseln, sie macht sich aber stärker geltend, wenn dieselben Lehrer bleiben und ihre Schüler für einen längeren Zeitraum behalten. Auch wirken selbst bei gleicher Tüchtigkeit nicht alle Lehrer auf jeden Schüler gleich; die Persönlichkeit tut hier viel und oft fühlt sich ein bis dahin sittlich oder geistig schlaffer Schüler unmittelbar durch die ungewohnte Behandlung des neuen Lehrers angeregt und aufgerüttelt. Indes muß ja der Direktor seine Lehrer kennen; erlaubt es die Zusammensetzung des Kollegiums, so empfiehlt es sich allerdings dieselbe Schülerabteilung von demselben Lehrer durch je zwei aufeinander folgende Klassen leiten zu lassen, vorausgesetzt daß die Lehrabschnitte beider Klassen in näherer Verbindung stehen. Dies ist z. B. bei Sexta und Quinta der Gymnasien betreffs der lateinischen Formenlehre, bei Quarta und Tertia betreffs der lateinischen Syntax und nach früherer Ordnung auch der griechischen Formenlehre der Fall. Ebenso mag man, wo eine geteilte Sekunda besteht, die beiden Abteilungen dieser Klasse in der gedachten Weise zusammenfassen, wogegen die Prima wegen der erheblich veränderten Unterrichtsbehandlung von diesem Verfahren auszuschließen ist.

Die Gliederung des Lehrstoffs und mehr noch des Unterrichts besteht also nicht etwa in seiner scharfen Zerlegung in möglichst viele Abschnitte sondern in der genauen und inneren Verbindung der einzelnen Abschnitte und in ihrer stetigen Beziehung auf einander. Diese Stetigkeit ist eines der woltätigsten und sogar notwendigsten Erziehungsmittel; sie zu verstärken sollen gerade die eben erörterten Einrichtungen dienen. Umgekehrt würde man also diesen gleichmäßigen Gang des Unterrichts und seinen inneren Zusammenhang durch allzuhäufigen Wechsel der Klassen, der Lehrer und der Unterrichtspensa sehr beeinträchtigen; oder mit anderen Worten halbjährige Lehrkurse und halbjährige Versetzungen sind ein großes pädagogisches Übel, auf dessen Beseitigung mit allen Kräften gedrungen werden muß. Die äußeren Unzuträglichkeiten, welche mit dieser Einrichtung verbunden sind, wiegen schon schwer genug: die im Anfange jedes Halbjahres widerkehrende Einführung und Einschulung der neu eintretenden Schüler verursacht durch alle Klassen den

doppelten Aufwand an Zeit und Mühe, und noch mehr Zeit und Kraft wird durch die gegen Ende jedes Semesters notwendigen Versetzungsarbeiten verzehrt. Dieser Nachteil tritt ganz besonders in Prima zu Tage, wo die umfangreiche Maturitätsprüfung von dem zweiten Quartal jedes Halbjahres einen beträchtlichen Teil in Anspruch nimmt und die ruhige und gesammelte Unterrichtsbewegung störend unterbricht. Erheblicher ist indes der Übelstand, daß durch diese Einrichtung die Schüler jeder Klasse mindestens in zwei abgestufte Abteilungen zerlegt werden; der Lehrer hat also stets die Aufgabe seinen Unterricht zugleich für die älteren und für die neu eingetretenen Schüler einzurichten, was natürlich trotz aller Anstrengung nie völlig befriedigend gelingen kann und sowol im Fortgang des Unterrichts wie bei den Wiederholungen zu Ungleichmäßigkeiten und zum unnützen Zurückgreifen nötigt. Man hebt also durch jene Halbjährigkeit höchst zweckwidrig gerade diejenige Gleichartigkeit der Schüler wider auf, welche man durch das System der Klassenabstufung erreichen wollte. Hauptsächlich wird aber durch die Zusammendrängung des Pensums auf ein halbes Jahr eine Hast des Unterrichts herbeigeführt, welche weder mit der sicheren Durchdringung und Aneignung des Lehrstoffs noch mit der ruhigen Geistesentwickelung des einzelnen Zöglings noch mit der gleichmäßigen Durchbildung der ganzen Klasse verträglich ist. So kommt es denn, daß am Ende des Kursus eine unverhältnismäßige Zahl der Schüler das Klassenziel nicht erreicht hat, und daß ein anderer Teil derselben zwar aus Not versetzt werden muß, die erforderliche Ausbildung aber nur dürftig gewonnen hat und in die höhere Klasse die nötige Sicherheit nicht mitbringt. Bei Jahreskursen und jährlichen Versetzungen wird dagegen erfahrungsgemäß das Unterrichtsziel nicht nur für die überwiegende Schülerzahl sondern bei eben diesen auch viel sicherer und angemessener und in einer größeren Stetigkeit ihrer inneren Entwickelung erreicht; die wenigen Schüler, welche auch so die Reife zur Versetzung aus Mangel an Begabung oder an Fleiß nicht erreicht haben, bleiben mit vollem Recht noch ein weiteres Jahr in der Klasse zurück. Der ganze Streit läßt sich auf die einfache Frage zurückführen, ob es besser sei dasselbe Pensum zweimal hastig und ungenügend zu erledigen oder einmal gründlich durchzuarbeiten: auf diese Frage wird aber die Antwort wol nicht zweifelhaft sein.*)

---

*) Vgl. die eingehende Erörterung zu Gunsten der Jahreskurse von Dr. Meusel „Jahreskurse oder Semesterkurse" in der Berliner Zeitschrift für G.-W. 1880 Bd. 34 S. 545 bis 592. Jahreskurse und jährliche Versetzungen entsprechen überdies den gesetzlichen Vorschriften in Preußen, vgl. den Min.-Erl. v. 24. Octbr. 1837 und Wiese Verordnungen

§ 88.

Wenn ferner die Einheit des Unterrichts nicht aus den Lehrgegenständen sondern nur aus seiner bewusten und stetigen Beziehung auf den jugendlichen Geist gewonnen werden kann (§ 66) und wenn demnach für die Auswahl des Lehrstoffs lediglich das Bildungsbedürfnis und die Bildungsfähigkeit des Zöglings maßgebend ist, so darf hierbei niemals der wissenschaftliche Zweck anstatt des pädagogischen eingeschoben werden. Dies geschieht jedoch häufig genug, zumal von jungen Lehrern, welche einerseits die Kraft und das Bedürfnis ihrer Schüler noch nicht zu messen wissen und andererseits noch zu sehr von dem Zwecke und der Einrichtung des Universitätsunterrichts beherrscht werden. Es ist ja natürlich und an sich durchaus lobenswert, daß sie die Wissenschaft als solche für den würdigsten Gegenstand ihrer Tätigkeit halten; um so mehr sind sie auf den Unterschied der Schule und der Universität aufmerksam zu machen und nötigenfalls mit Strenge innerhalb der Grenzen festzuhalten, welche der Lehrplan ihrem Wirken anweist. Daß man bei dem grundlegenden Elementarunterricht von der vollständigen Überlieferung und streng wissenschaftlichen Ableitung des Lehrstoffs absehen müsse, liegt freilich auf der Hand und wird auch weniger verkannt, da das Heilmittel gegen anfängliche Ausschreitungen sich in dem Unvermögen der Kinder deutlich genug kund giebt. Weit verführerischer und doch ebenso nachteilig ist es auf den oberen Klassen nach wissenschaftlicher Vollständigkeit und Begründung zu streben, und hier wird allerdings ein aufmerksamer Direktor sich eher zum Einspruch veranlaßt sehen. So liegt bei dem Unterricht in der deutschen Litteratur die Versuchung nahe eine eingehende Geschichte derselben zu geben, welche ihre sämmtlichen Entwickelungsstufen umfaßt und zum Verständnis die fördernden und hemmenden Einflüsse der allgemeinen deutschen Geschichte erörtert, auch wol nach verhältnismäßiger Vollständigkeit der litterarischen und biographischen Tatsachen strebt. Allein eine derartige Behandlung der Litteraturgeschichte ist abgesehen davon, daß sie schon wegen der beschränkten Zeit doch nicht durchgeführt werden kann, nicht nur nichts nütze sondern in hohem Grade schädlich und dem eigentlichen Unterrichtszwecke zuwider. Denn sie überhäuft den

---

I. 26, insbesondere aber den Erlaß vom 31. März 1882, Centralblatt S. 238. Aber auch abgesehen von diesen amtlichen Bestimmungen darf diese Frage, welche schwer begreiflicher Weise so lange geschwebt hat, jetzt auch Seitens der pädagogischen Theorie als erledigt und zwar zu Gunsten der Jahreskurse entschieden gelten.

Schüler mit einer Menge von Urteilen und Einzelkenntnissen, deren Grund und Zusammenhang er schon deshalb nicht einzusehen vermag, weil ihm die lebendige Anschauung der Schriftstücke abgeht, und welche eben deswegen auch in seinem Gedächtnis nicht haften können. Dagegen wird er durch solche Lehrweise verhindert, Verstand Phantasie und Gemüt an den einzelnen mit Maß und Sorgfalt ausgewählten Musterwerken unserer Litteratur zu bilden, und er wird zu einer Keckheit des Urteilens verleitet, welche um so verwerflicher und unwahrhaftiger ist, je weniger diese ihm von außen her überlieferten Urteile als sein geistiges Eigentum gelten können. Ähnliche Misgriffe lassen sich häufig genug in dem Religionsunterricht der oberen Klassen bemerken sowol bei der dogmatischen Begründung der Heilslehren als bei der dogmenhistorischen Erörterung der einzelnen Streitigkeiten und Sekten. Es ist aber gar nicht nötig und nicht einmal zulässig, daß der Schüler mit allen Schwankungen in der Trinitäts- und Erlösungslehre bekannt gemacht werde; hierdurch wird seine religiöse Überzeugung nicht gestärkt sondern eher verwirrt und sein Geist von der innigen Auffassung der wesentlichen Punkte und Vorgänge abgelenkt. Umgekehrt wird aber durch diese scheinbar wissenschaftliche Behandlung der einzelnen Lehrfächer in den Schülern der Irrtum genährt, als ob sie beim Abgange von der Schule mit den betreffenden Wissenschaften eigentlich schon fertig seien; es wird also der Trieb zu fernerer Tätigkeit in ihnen nicht geweckt sondern erstickt und somit der vorbildende Zweck des Schulunterrichts völlig verfehlt. Dieses ist aber nicht der geringste unter den Gründen, welche eine weitere Verfolgung der Gymnasialfächer nach zurückgelegter Schulzeit verhindern und die Studenten zu einer allzu ausschließlichen Betreibung ihrer Fach- und Brotstudien verleiten. Nicht fertig und gesättigt soll noch kann der Schüler von den höheren Lehranstalten entlassen werden, sondern er soll mit dem lebhaften Verlangen nach weiterer allgemeiner Geistesbildung erfüllt sein und er soll nur eine soweit geübte Kraft mitbringen, um diesem Verlangen mit der Sicherheit des Gelingens nachgehen zu können.

Eine andere Frage ist jedoch, ob es überhaupt gestattet sei auf der obersten Unterrichtsstufe wissenschaftliche Streitfragen und noch nicht völlig gelöste Aufgaben zu berüren, und diese Frage darf allerdings unter bestimmten Voraussetzungen bejaht werden. Die notwendigen Voraussetzungen sind aber, daß der Lehrer nur selten und bei völlig angemessenen Gelegenheiten, d. h. wo der Unterricht von selbst darauf führt, derartige Andeutungen gebe, daß er sie ferner nur soweit ausdehne, als die Erörterung sich wenn auch nicht zu einem festen Ergebnis so doch innerhalb klarer und methodisch sicherer Bahnen bewegt, und daß endlich seine Be-

merkungen geeignet seien das wissenschaftliche Bewußtsein der Schüler nicht zu verwirren sondern zu klären und sie zu weiterem Nachdenken anzuregen. Denn das Gewicht, welches die Festigkeit des Unterrichtsstoffs auf die geistige und sittliche Bildung des Zöglings ausübt, darf durch solche gelegentliche Erörterungen in keiner Weise verringert werden; dieselben müssen vielmehr dazu angetan sein, ihn mit Achtung vor der inneren Entwickelung und dem Wahrheitssinne der Wissenschaft zu erfüllen und ihm somit einen lebendigen Antrieb zu eigenen Forschungen in späterer Zeit zu geben. Die Wirkung solcher Behandlung wird und soll nicht etwa sein, daß er selber eben diese Streitfragen später verfolge, was ja bei der Manigfaltigkeit der Universitätsstudien nicht möglich ist, aber er gewinnt eine Anschauung von dem Gange der Wissenschaft und ihm wird die Verpflichtung klar wenn nicht an ihrer Fortbewegung selbst mitzuarbeiten so doch nach eigener und wahrhaftiger Überzeugung zu ringen. So läßt es sich z. B. kaum vermeiden und ist sogar innerhalb der angegebenen Grenzen förderlich bei bestimmten Stellen des Horaz auf die Überlieferung des Textes einzugehen, wogegen es völlig unstatthaft ist diejenigen vermeintlichen Interpolationen in dem Schulunterricht zu erörtern, welche die neuere Kritik so massenhaft und so willkürlich bei diesem Dichter angenommen hat. Ebenso darf mit Maß und Umsicht der Untersuchungen Erwähnung geschehen, welche seit Wolf über die Entstehung der homerischen Gedichte angestellt sind, d. h. mit maßvollem Urteile über die entgegengesetzten Ansichten in dieser Frage, mit umsichtiger und klarer Berürung der vorliegenden Schwierigkeiten und mit Hinweisung auf diejenigen Punkte, in denen sich die Verfechter der entgegengesetzten Meinungen begegnen und welche somit als sicher gelten können. Auch mag aus der vergleichenden und genetischen Sprachforschung gelegentlich einzelnes angeführt werden, soweit dasselbe nämlich als sicher erachtet werden darf und geeignet ist das innere Leben der Sprache zur Anschauung zu bringen. Unsichere Hypothesen und gewagte Etymologien sind aber um so strenger auszuschließen als sich von denselben keinerlei Nutzen für die methodische Erziehung des jugendlichen Geistes absehen läßt.

Kapitel 3.

Die Formen des Unterrichts.

§ 89.

Gehen wir jetzt zu den besonderen Vorschriften für das Unterrichtsverfahren über, so ist zuerst der Lehrer gehalten, soweit es der Gegenstand zuläßt, aus dem Kopfe und nicht aus dem Buche oder dem Hefte zu unterrichten. Er soll des Lehrstoffs Meister sein, um denselben frei und nach Bedürfnis behandeln zu können: also darf er sich nicht abhängig von dem Lehrbuch wissen. Er soll ferner der beherrschende und wachsame Mittelpunkt der Klasse sein: dies ist jedoch unmöglich, wenn er genötigt ist seine Aufmerksamkeit zwischen dem Buche und den Schülern zu teilen. Er hat den Schülern das Muster eines klaren und geordneten Vortrags zu bieten, von dessen innerer Beschaffenheit sogleich noch weiter die Rede sein wird; wenn er ihn aber nicht ohne widerholten Einblick in das Buch halten kann, so muß demselben Fluß und Zusammenhang fehlen. Der Lehrer verlangt endlich von seinen Schülern, daß sie das vorgetragene sicher aus dem Kopfe zu widerholen wissen: wenn er aber zeigt, daß er selbst ungeachtet seiner überlegenen wissenschaftlichen Bildung sich des Unterrichtsstoffs nicht ausreichend bemächtigt hat, so liegt doch wahrlich für die Schüler der Gedanke nahe, daß auch sie es mit der Erlernung nicht genau zu nehmen brauchen, und sie verlieren an Achtung vor dem Lehrer und dem Lehrgegenstande zugleich. Es ist außerdem — und dies ist das wichtigste — schon anderweitig betont, daß das lebendige Wort des Lehrers den grösten Eindruck auf den Schüler mache, und in Wahrheit ist dasselbe zur Herstellung eines persönlichen Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling ganz unentbehrlich: das gelesene Wort ermangelt eben des eignen Lebens und kann deshalb auch nur halb belebend wirken. Es mag ja dem Lehrer gestattet sein, sich zur Ordnung seines Vortrags einzelner geschriebener Bemerkungen zu bedienen oder wo ein Lehrbuch für die Schüler eingeführt ist auf die Paragraphen desselben Bezug zu nehmen; allein er hat sich von jeder Gebundenheit an ein äußerliches Hilfsmittel frei zu erhalten.

Der Lehrer soll ferner **deutlich** und mit **mäßig gehobener Stimme** sprechen und sich einer **fehlerfreien Aussprache** und einer

gewählten aber nicht gesuchten Ausdrucksweise bedienen.*) Daß der Lehrer deutlich sprechen müsse, ist freilich selbstverständlich; aber auch das allzulaute Reden ist wie für seine eigene Gesundheit so auch für den Unterricht nicht zuträglich. Denn die Aufmerksamkeit der Schüler wird hierdurch nicht geweckt sondern betäubt und abgestumpft; wenn aber der Lehrer sich durchschnittlich mit mäßig lauter Stimme äußert, so dient jede Hebung des Tones dazu die Schüler augenblicklich anzuregen. Überdies ist das allzustarke Sprechen oder gar das Schreien nicht anständig. Die Aussprache des Lehrers soll aber richtig, d. h. von Nachlässigkeiten und mundartlichen Fehlern frei sein und ebenso hat er seinen Ausdruck von Provinzialismen wie von sonstiger Vernachlässigung rein zu halten. Denn er hat in allen diesen Punkten seine Schüler zu bessern und zu bilden; dies ist aber einfach unmöglich, wenn er selbst nicht täglich das beste Muster bietet. Sein Ausdruck soll ferner gewählt d. h. unserer Schriftsprache angemessen sein; er wird sich also nicht nur von dem Tone der niederen Umgangssprache sondern ebenso von gezierter und gesuchter Redeweise, von unnützen Floskeln und unpassendem rhetorischen Schmuck fern zu halten haben. Die Schönrednerei ist nirgends weniger als in der Schule angebracht; denn sie trägt allzudeutlich das Gepräge der Eitelkeit und sie wirkt außerdem nicht anregend sondern in ihrem Verlauf einschläfernd und abstoßend auf die Schüler.**) Ein angemessenes Bild an der richtigen Stelle, d. h. ein Bild, welches dem Gedanken Deutlichkeit und Kraft verleiht, gehört dagegen zu den wirksamsten Unterrichtsmitteln. Jenes Haschen nach glatter und gesuchter Rede führt zu unnützem Wortreichtum und verfällt unvermeidlich der Eintönigkeit; der Lehrer hat aber in der Lebendigkeit des Unterrichts auch eine Anakoluthie nicht zu scheuen und er muß überdies seinen Vortrag z. B. in der Geschichte, der Religion, der Mathematik und bei gleichen Anläßen immer wider durch Zwischenfragen unterbrechen, welche den Schüler zur Teilnahme aufrufen und den Zusammenhang des Unterrichts durch den Hinweis auf die früheren Abschnitte verstärken. Hierdurch wird er sich auch allmählich gewöhnen, das richtige Maß im Sprechen einzuhalten, welches viele Lehrer überschreiten; sie verkennen eben, daß ihr Unterricht gerade die Schüler sprechen lehren soll. Dies ist freilich bei weitem schwieriger, als das eigene Reden, weil es eine viel entschiedenere Herrschaft über den Stoff die Klasse und sich selbst voraussetzt, allein es ist das einzig zweckmäßige.

---

*) Eine distinkte deutliche Rede, aber mit mäßiger Stimme empfahl G. W. Nitzsch; vgl. Lübker Nitzsch in seinem Leben und Wirken dargestellt (Jena, 1864), S. 133.

**) Nägelsbach Gymnasialpäd. S. 30; Rosenkranz Pädagogik § 115.

Wo aber der Lehrer vorzutragen hat, da soll der Vortrag anschaulich, d. h. er soll klar bündig in sich zusammenhängend und lebendig sein.*) Die Notwendigkeit dieser Forderungen ergiebt sich im ganzen schon aus dem, was früher über den Anschauungsunterricht (§ 27) und über die Behandlung des Lehrstoffs (§ 87) ermittelt ist; es bedarf sonach hier nur noch weniger Bemerkungen. Natürlich muß dasjenige, welches angeschaut werden soll, an sich klar sein; die Unbestimmtheit und Verworrenheit des Vortrages kann auch nur Verwirrung in den Köpfen der Schüler erzeugen. Diese Klarheit erfordert aber zugleich die Bündigkeit des Vortrags und seine Zurückführung auf den schärfsten knappsten und angemessensten Ausdruck;**) denn die Weitschweifigkeit der Rede ermüdet nicht nur den Schüler, sondern sie verdeckt auch durch das unnütze Beiwerk an Worten dasjenige, was er eben genau auffassen soll, und muß somit seine Aufmerksamkeit von der Hauptsache ablenken. Es kann drittens nicht das zerrissene und verbundene klar angeschaut und sicher aufgenommen werden, weil es der Einheit ermangelt und deshalb den Blick des Schülers zerstreut, sondern nur das zusammenhängende und innerlich begründete, welches sein Nachdenken zu sammeln vermag. Unter diesem Zusammenhange des Vortrags ist also nicht die äußere Aneinanderreihung der einzelnen Tatsachen sondern ihre innere Verbindung und Ableitung und ihre Beziehung auf den jedesmaligen Kern und Mittelpunkt der Sache zu verstehen; das nebensächliche ist auszuscheiden, die Hauptsache aber in ihrer notwendigen Entwickelung aufzuzeigen. Zu der Anschaulichkeit des Vortrags gehört endlich die Lebendigkeit. Auch unter dieser ist nicht lediglich die äußere Lebhaftigkeit des Lehrers verstanden, wiewol von selbst erhellt, daß seine Unterrichtsweise nicht schläfrig oder schleppend sein darf. Vielmehr besteht die Lebendigkeit des Vortrags, welche einen Hauptbestandteil der Anschaulichkeit ausmacht, darin, daß derselbe sich von begrifflicher Allgemeinheit fern halte und umgekehrt durch geeignete und am geeigneten Orte eingeschaltete Beispiele oder Bilder und durch den Hinweis auf entsprechende Vorgänge von anziehendem Inhalt belebt werde. Dies muß natürlich in den verschiedenen Fächern auf verschiedene Weise geschehen: der Unterricht in dem Katechismus und der Glaubenslehre gewinnt Leben durch die Beziehung auf Tatsachen aus der biblischen und Kirchengeschichte, der sprachlich-grammatische durch passende Mustersätze, welche soviel als

*) Über die Anschauung als Tat unmittelbarer Erkenntnis vgl. Lotze Logik 575. 582, Metaph. 233.

**) Was keineswegs mit einer abstrakten Ausdrucksweise oder mit wirklicher Kargheit der Rede zusammenfällt, da beides für die Schüler leicht zur Dunkelheit führt.

möglich zugleich einen wissenswürdigen Inhalt bieten,*) der mathematische durch Lösung von Aufgaben, welche sich an den systematischen Unterricht möglichst eng anschließen. Dem Geschichtslehrer bietet bietet sich in seinem Stoffe selbst eine Fülle von Leben dar; er hat sich nur zu hüten, selbst in den obersten Klassen über der Darstellung der allgemeinen Einrichtungen Sitten und Ergebnisse das persönliche und biographische ungebürlich zurückzustellen. Und ebenso wird der Unterricht in der deutschen Litteratur gar leicht die erforderliche Lebendigkeit erhalten, wenn er, wie schon aus anderem Gesichtspunkte im vorigen Paragraphen empfohlen, sich nicht auf eine zusammenhängende und allgemeine Darstellung ihres Verlaufs beschränkt, sondern die geschichtliche Übersicht nur als erläuternde Unterlage für die Erklärung und Auffassung der besten Schriftwerke benutzt und wenn er auch innerhalb jener Geschichte sich mehr auf die Persönlichkeiten und die Charaktere der einzelnen Schriftsteller als auf den allgemeinen Geist der Litteratur richtet.**)

Zu dieser Anschaulichkeit des Vortrages, seiner notwendigsten und köstlichsten Eigenschaft ist freilich, wie anderweitig schon oft hervorgehoben, die sorgfältige und eindringliche Vorbereitung des Lehrers unbedingt erforderlich. Er muß genau und bis auf die Wahl der bezeichnenden Ausdrücke wissen, was er und wie er es sagen will; denn nichts ist widerwärtiger und störender, als wenn er vor den Schülern mit der Wahl und Ordnung des Stoffes, mit der Strenge der Beweisführung, mit der Schärfe und Deutlichkeit des Ausdrucks noch zu ringen hat und somit sich genötigt sieht, das was er eben vorgetragen sogleich nochmals in besserer Form und sich selbst berichtigend zu widerholen. Es mag hierbei noch eines anderen nicht eben seltenen Misgriffes gedacht werden. Manche Lehrer pflegen namentlich bei dem grammatischen Unterricht nach Feststellung und Erläuterung der Regel aus übelangebrachter Vorsicht hinzuzufügen, wie demnach der Schüler dieselbe nicht aufzufassen oder anzuwenden habe; die Folge dieser Verkehrtheit pflegt zu sein, daß sich immer einige Schüler finden, welche bei geringerer Fähigkeit oder minderer Aufmerksamkeit sich das falsche einprägen. Der

---

*) Letzteres hat z. B. K. W. Krüger in seiner griechischen Sprachlehre mit richtigem Blick und vortrefflicher Auswahl durchgeführt. Vgl. S. 62 u. Quintil. instit. or. I. 1, 35.

**) Insbesondere für das Kindesalter gelten die schönen Worte von Doeblin über die freie christliche Sonntagsschule iü den deutsch-evangel. Blättern 1877, II. S. 341: „Der Unterricht sei anschaulich; alle Abstraction bleibe fern! Meister in der Anschaulichkeit und das vollendetste Vorbild für dieselbe ist der Heiland, der seine ewigen Gedanken dem unmündigen Volke in immer neuen lebensvollen Bildern nahe zu bringen wuste, die er den verschiedensten seinen Zuhörern zugänglichen Lebensgebieten entlehnte."

Lehrer hat nur das richtige in der angemessensten Form zu lehren; hierdurch werden die Irrtümer am sichersten verhütet, zu deren Verbesserung sich vorkommenden Falls immer noch Anlaß genug bietet.

§ 90.

Neben dem Vortrage des Lehrers steht als gleich wichtige Unterrichtsform die Frage.*) Dieselbe ist doppelter Art: einmal will der Lehrer sich vergewissern, ob das vorgetragene von den Schülern richtig verstanden und sicher behalten sei, und zweitens beabsichtigt er dieselben durch die Frage zu neuer Einsicht zu fördern. Jene, die Widerholungsfragen, dienen der Prüfung und Befestigung des Wissens, sie beschränken sich mithin wesentlich auf das Abfragen des erlernten; diese, die Entwickelungsfragen, sollen den Schüler durch Analyse und Synthese zu einer höheren Erkenntnisstufe leiten, sie liefern also durch Zergliederung der einzelnen oder durch Verknüpfung verschiedener Gegenstände neue Unterrichtsergebnisse. Jene wenden sich überwiegend an das Gedächtnis, diese an den Verstand und an die vergleichende Einbildungskraft; beiden gemeinsam ist der Zweck den Schüler in Tätigkeit zu versetzen und ein geistiges Wechselverhältnis zwischen Lehrer und Schüler herzustellen. Auch verdient Beachtung, daß die Frage eine unmittelbare Aufforderung an den Schüler richtet, also nicht ohne Beziehung zur Willensbildung bleiben kann. Da nun die Kraft des Geistes in gleichem Verhältnis zu seiner Entwickelung wächst, so gebürt der fragenden Unterrichtsform allerdings eine größere Ausdehnung auf den unteren als auf den oberen Klassenstufen; indes kann sie auch auf diesen nicht entbehrt und durch eine rein akroamatische Unterrichtsweise ersetzt werden. Denn wenn auch den erwachseneren Zöglingen eine größere Fähigkeit zusammenhängendes aufzunehmen zugetraut werden darf, so liegt doch umsomehr dem Lehrer die Verpflichtung ob sich zu überzeugen, ob sein Vortrag richtig aufgefaßt sei, und da er ferner bei den gereifteren auch ein kräftigeres Erfindungs- und Kombinationsvermögen voraussetzen darf, so hat er ihnen zu selbsttätiger Entwickelung auch umfangreichere Fragen vorzulegen. Der Unterschied ist also hauptsächlich dieser, daß auf den niederen Stufen Frage und Antwort sich unmittelbarer ablösen, auf den höheren aber

*) A. Reinstein die Frage im Unterricht; Leipzig 1874. Dinters vorzüglichste Regeln der Katechetik, 7. Aufl. 1829 (auch in Dinters ausgewählten pädagogischen Schriften, herausg. von F. Seidel I. S. 338—402), ausgezeichnet durch Klarheit, Sachkenntnis, Vollständigkeit, bieten schon alles nötige.

statt der kurzen Antwort eine ausführlichere Darstellung und somit eine größere eigene Tätigkeit des Schülers erwartet wird. Dies sind indes nicht völlige Gegensätze, sondern es handelt sich im ganzen nur um ein verschiedenes Maß der Anwendung in beiden Arten von Fragen und Antworten, so daß die Regeln für dieselben sich gemeinsam behandeln lassen.

Die nächste Forderung ist, daß die Frage die ganze Klasse anrege und doch nur einen Schüler zu unmittelbarer Antwort veranlasse; der Lehrer hat hat also zuerst die Frage auszusprechen und nach Verlauf einer geringen Zwischenzeit, soweit dieselbe zum Nachdenken erfordert wird, den einzelnen Schüler aufzurufen, welcher die Antwort geben soll. Wird erst dieser Schüler genannt und sodann die Frage gestellt, so weiß die übrige Klasse, daß sie zunächst nicht in Anspruch genommen wird, und ein guter Teil derselben verfällt der Unaufmerksamkeit. Wird umgekehrt der vorangestellten Frage nicht der Name eines bestimmten Schülers hinzugefügt, so antwortet wer eben kann und will; die übrigen fühlen keine Mahnung zur Tätigkeit und der Lehrer erfährt allenfalls, wer die Frage zu beantworten, nicht aber wer dies nicht weiß. Überdies ist er bei dieser Weise nicht im Stande seine Frage, welche ja der durchschnittlichen Fassungskraft der ganzen Klasse entsprechen muß, zugleich auf das Bedürfnis eines einzelnen Schülers zu berechnen. Dies ist eben wie wir schon gesehen (§ 69 g. E.) seine freilich nicht leichte Aufgabe: er hat seine Frage zwar im allgemeinen dem geistigen Durchschnitt der Klasse anzupassen, dieselbe aber soweit dies angänglich im einzelnen an denjenigen Schüler zu richten, dessen Bildungs- und Kenntnisstand dieser besonderen Anregung bedarf oder welcher nach seinem Leistungsvermögen die übrige Klasse durch eine gute Antwort zu fördern vermag. Dem fähigeren Schüler gebürt also in der Regel die schwerere, dem minder begabten die leichtere Frage, der zerstreute ist überhaupt öfter zu fragen als der aufmerksame und jeder ist hauptsächlich in der Richtung zu befragen, in welcher ihm eine Nachhilfe besonders Not tut. In dieser Weise die Fragen umsichtig zu verteilen und doch die ganze Klasse in möglichst gleichmäßiger Spannung zu erhalten, das ist die Aufgabe des in seiner Klasse heimischen Lehrers, welche er nur durch die vorbezeichnete Art der Fragestellung lösen kann. Dieselbe Rücksicht auf die Eigenart und den Bildungsstand seiner Zöglinge hat er auch bei den Übersetzungsübungen zu beobachten, da ja auch die einzelnen Abschnitte der Schriftsteller sich nach der Schwierigkeit des Verständnisses oder der Übertragung unterscheiden.*)

---

*) Eine derartige Berücksichtigung des einzelnen bei gleichzeitiger Festhaltung des all-

Es bedarf hiernach kaum noch der Bemerkung, daß man die Schüler nicht der Reihe nach fragen oder zum Übersetzen auffordern soll; nichts ist geeigneter die Schüler zur Unaufmerksamkeit und geistigen Trägheit zu verleiten und außerdem ist dieser Misgriff nur ein Beweis großer Bequemlichkeit des Lehrers.

In der Frage ist ferner in der Regel das Fragewort voranzustellen; diese strenge Form ist namentlich auf den unteren Stufen festzuhalten, um die Schüler, welche überhaupt erst im richtigen Sprechen zu üben sind, zu einer gleich richtigen Form der Antwort anzuleiten, zum Teil auch weil durch jene Stellung die Frage schärfer gezeichnet und somit die Antwort leichter wird. In den oberen Klassen ist eine Abweichung von dieser Form eher gestattet und in der Lebhaftigkeit des Verkehrs auch nicht immer zu umgehen. Außerdem gehört es zu den äußeren Erfordernissen der Frage, daß dieselbe von allem unnützen Beiwerk entkleidet werde. Die stets widerkehrenden Eingangsformeln, wie z. B. „Sagen Sie mal" und dergleichen, welche sich manche Lehrer aus Unachtsamkeit auf sich selbst so leicht angewöhnen, erwecken Überdruß und kosten unnütz Zeit.

Zu der inneren Einrichtung der Fragen gehört schon, daß dieselben weder suggestive noch alternative sein dürfen. Durch die ersteren legt der Lehrer den Schülern die Antwort in den Mund und überhebt sie somit gerade des Nachdenkens, welches er anregen will; durch die zweiten beschränkt er ihre Antwort auf die Wahl zwischen zwei von ihm selbst angegebenen Fällen, meistens sogar auf die Wahl zwischen ja und nein. Er engt also den Kreis ihres Nachdenkens schädlicherweise ein und verleitet sie zu raten: die Frage kann daher weder den Schüler geistig fördern noch kann die Antwort den Lehrer über den Schüler genau unterrichten. Schlimmer ist freilich noch, wenn der Lehrer die Antwort den Schülern zur Hälfte oder zu drei Vierteln vorsagt, so daß denselben

---

gemeinen Standpunkts gehört zu den wirksamsten Unterrichtsmitteln und läßt bei richtiger und stetiger Anwendung den Meister in seinem Fache erkennen. Sie ist aber nur bei einer mäßigen Schülerzahl möglich, wogegen die jetzt so häufige Überfüllung der Klassen die sogenannte Individualisierung des Unterrichts fast gänzlich aufhebt und selbst den tüchtigen Lehrer zwingt, statt der hilfreichen Förderung des einzelnen Schülers auf die gewandte Beherrschung der ganzen Klasse Bedacht zu nehmen. Unsere höheren Schulen würden erheblich mehr leisten und unsere Lehrer würden an didaktischer Ausbildung wie an innerer Befriedigung gewinnen, wenn die jetzige Schülermasse auf eine größere Zahl von Anstalten verteilt werden könnte. Auch den Direktoren wird durch den gegenwärtigen Zustand eine fast unlösbare Aufgabe betreffs der Ausbildung und Beaufsichtigung sowol der Lehrer als der Schüler gestellt.

nichts zu tun bleibt, als ein oder zwei Worte hinzuzufügen, welche meistens ohne jede Anstrengung und selbst ohne klares Bewußtsein leicht aus dem Zusammenhange ergänzt und erraten werden können. Auch die äußere Verbindung zweier Fragen zu einer (z. B. welchen Zweck verfolgte Gustav Adolf und wie ist er zu beurteilen?) ist zu vermeiden, da sie den Stoff unnütz häuft, das Nachdenken von vorn herein zerstreut und somit zur Unsicherheit und Unklarheit verleitet.

Die Form der Frage soll ferner so knapp und bündig sein als es der Gegenstand zuläßt; viele Worte verdecken die Hauptsache und zerstreuen, wogegen der kürzeste Ausdruck zugleich am kräftigsten anregt. Eine verwandte Forderung ist, daß die Frage inhaltlich scharf und bestimmt sei und somit das Nachdenken des Schülers fest zügele und vor jeder Abschweifung schütze. Häufig genug hört man Fragen, wie folgende: wer war Cäsar? was ist über dieses Gedicht des Horaz zu bemerken? sagen Sie mir etwas über Friedrich Barbarossa! Auf so unbestimmte und allgemeine Fragen läßt sich eine klare und angemessene Antwort überhaupt nicht geben; höchstens ist der Schüler im Stande, widerholungsweise und ziemlich mechanisch dasjenige herzusagen, was er nach dem Vortrage des Lehrers oder nach dem Hilfsbuche auswendig gelernt hat. Aber zu wirklich geistiger Arbeit wird er hierdurch kaum angeregt und deshalb kann auch von seiner Förderung bei diesem Verfahren nicht die Rede sein. Ebenso töricht ist es die Unbestimmtheit mancher wissenschaftlichen Ergebnisse in die Frage zu verlegen; hierher gehört z. B. die nicht eben seltene Wendung: „wann setzen Sie die Erbauung Roms?" oder derartiges. Der Schüler hat gar nichts zu setzen, sondern er hat die mit Wahrheit oder Wahrscheinlichkeit ermittelte Tatsache bestimmt widerzugeben; wird ihm dagegen überlassen, dieselbe nach eignem und gleichsam höherem Ermessen zu modeln, so schwindet natürlich bei ihm die Achtung vor genauem Wissen überhaupt und er wird die ihm so bereitwillig zugestandene Unbestimmtheit zweifelsohne im Sinne der Nachlässigkeit und Trägheit ausbeuten.*)

Soviel von der einzelnen Frage; noch wichtiger ist, daß die gesammten Fragen während einer Unterrichtsstunde oder eines Abschnitts derselben unter einander innerlich zusammenhängen und sich einem bestimmten Ziele entgegenbewegen. Es ist allerdings verkehrt, wenn der Lehrer die Formen des vortragenden und des fragenden Unterrichts unter einander mischt und namentlich seine Fragen immer wider durch eigene

*) Vgl. über diesen ganzen Gegenstand die treffenden Bemerkungen in Nägelsbachs Gymnasialpädagogik S. 30 ff.

Erläuterungen unterbricht über Dinge, welche die Schüler schon wissen oder gerade jetzt durch ihr Nachdenken finden sollen; allein auch die Frageform des Unterrichts darf nie auf ein abgerissenes Abfragen hinauslaufen, welches selbst das Gedächtnis nur in äußerlicher Weise beansprucht, sondern sie soll stets neben der Prüfung auch auf die geistige Entwickelung der Schüler abzwecken. Dies ist selbstverständlich, wenn der Lehrer durch seine Fragen die Schüler auf analytischem Wege oder durch Anregung neuer Vergleiche und Synthesen auch zu neuer Einsicht führen will; allein auch wo der Zweck der Prüfung vorwaltet, hat er dieselbe nach vorher bestimmten Gesichtspunkten so anzulegen, daß aus der eingehaltenen Ordnung sich womöglich neue Anschauungen und jedenfalls eine größere Klarheit und Lebendigkeit der Auffassung für den Schüler ergiebt. Wie dies im einzelnen einzurichten sei, wird bei den Widerholungen erörtert werden; hier ergiebt sich nur die allgemeine Regel, daß der Lehrer die Ordnung der Fragen vorher genau überdacht haben muß, und zugleich die Schwierigkeit, daß er durch alle aus den unvorhergesehenen Antworten der Schüler entspringende Ablenkungen hindurch im ganzen den einmal gewählten Weg bis zum Ziel verfolgen soll. Hierzu bedarf es allerdings der vollen Herrschaft über den Stoff und die Klasse und einer großen Sicherheit in der Gestaltung und Verknüpfung der Fragen und hieraus erhellt, daß die Kunst richtig zu fragen zu den schwierigsten Aufgaben des Lehramts gehört, welche zwar von Anfang an mit sorgsamer Beflissenheit geübt sein will, in ihrer Vollendung aber nur von dem Meister gehandhabt wird. Welcherlei Art der vorausbestimmte Zusammenhang der Fragen sein müsse, das ergiebt sich teils aus der Natur des Unterrichtsgegenstandes teils aus dem jeweiligen Bedürfnis der Klasse; nur so viel ist namentlich mit Rücksicht auf den zweiten Punkt klar, daß diese Ordnung nicht unabänderlich ist, sondern sich dem wechselnden Bildungszustande der Klasse anpassen und behufs völliger Aneignung des Stoffs zu verschiedenenmalen auch verschieden gewählt werden muß. Wird auf diese Weise durch die Gesammtheit der Fragen ein einheitlicher Unterrichtszweck für die ganze Klasse festgehalten und verwirklicht, so hat daneben der Lehrer dem einzelnen Schüler durch die verschiedenartige Wendung seiner Fragen zu Hilfe zu kommen, wie schon in § 32 g. E. angedeutet wurde. Nach einer falschen oder nach gar keiner Antwort des Schülers sofort einen andern zu fragen, dies kann sich ausnahmsweise da empfehlen, wo es darauf ankommt große Abschnitte rasch zu widerholen oder die Gegenwart und Sicherheit des Wissens bei den Schülern zu ermitteln, allenfalls auch um einem Schüler seine Zerstreutheit empfindlich bemerkbar zu machen. Allein in der Regel muß

jener überhaupt nicht oder falsch antwortende Schüler durch eine anders gewendete Frage, welche das Hauptziel nicht außer Augen läßt aber durch tieferes Eingehen auf die Sache andere und bekanntere Momente derselben berürt, unterstützt und zum Nachdenken gezwungen werden; durch dieses Anschlagen verwandter Saiten wird er den vermißten Zusammenhang in seinen Kenntnissen widerfinden und befestigen und schließlich die gewünschte Antwort geben. So werden die Lücken seines Wissens ausgeheilt und zugleich mit dem Gedächtnis auch die andern Geisteskräfte gestärkt. Ungeschickte Lehrer pflegen statt dessen dieselbe Frage zwei- bis dreimal zu widerholen; es ist nicht abzusehen, wie hierdurch dem gefragten Schüler geholfen oder die übrige Klasse angeregt werden soll, und es wird durch ein so geistloses Verfahren nur eine schädliche Zeitverschwendung herbeigeführt.

Zu den Fragen gehören natürlich auch die Antworten, welche eine gleich sorgfältige Behandlung durch den Lehrer erfordern. Und zunächst hat der Lehrer darauf zu halten, daß die Schüler namentlich auf den unteren Klassen nicht mit einzelnen abgerissenen Worten sondern in einem ganzen sprachrichtigen Satze antworten. Auf die Frage: wo wurde Jesus geboren? gebürt also nicht die Antwort: „in Bethlehem", sondern: „Jesus wurde in Bethlehem geboren". Denn die Schüler sollen nicht nur in der Sache sondern zugleich im richtigen Sprechen unterwiesen werden; außer der sprachlichen Übung ist dies zugleich für den Inhalt der Antwort wichtig, weil das genaue Wissen sich nur in der richtigen Verknüpfung der Begriffe, also in Urteilen und Sätzen darstellt und weil demnach die richtige Satzform auch der Ungenauigkeit und Unklarheit der Auffassung entgegenwirkt. Auf den oberen Unterrichtsstufen, wo eine hinlängliche Bildung der Schüler vorausgesetzt werden darf, mag der Lehrer sich mit einer abgekürzten Form der Antwort begnügen, weil hier die umständlichere Weise leicht zur Peinlichkeit führt und allzuviel Zeit kostet; indes die Klarheit und Richtigkeit des Ausdrucks muß auch hier streng beobachtet werden. Wird z. B. gefragt, was ein Chiasmus sei, so ist die Antwort, es sei eine besonders nachdrückliche Wortstellung, unklar und der Schüler muß zu größerer Bestimmtheit angehalten werden. Oder wenn auf die Frage, was eine reguläre Figur sei, der Schüler seine Antwort beginnt: eine reguläre Figur ist, wenn u. s. w., so ist dies sprachwidrig und muß von dem Lehrer um so entschiedener zurückgewiesen werden, je häufiger gerade dieser Fehler vorkommt. Hinter der Halbheit des Ausdrucks verbirgt sich in der Regel auch ein halbes Wissen, und die sprachlich unrichtige Erklärung entspringt häufig genug aus einer unklaren oder schiefen Vorstellung von der Sache; selbst wo

dies nicht der Fall ist, befördert sie die Unklarheit bei den anderen Schülern.

Die Unsitte jede richtige Antwort des Schülers als gut oder schön zu beloben ist schon früher gerügt (S. 170); ebenso tadelnswert ist es, wenn der Lehrer die richtige Antwort ganz oder, wie das auch vorkommt, den Schluß derselben widerholt. Beides kostet unnütz Zeit, geschieht halb gedankenlos und wirkt einschläfernd; gleichwol sind beide Fehler ziemlich häufig und nur durch straffe Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich selbst zu vermeiden.

Aus verschiedenen Gründen ist es ferner geboten, daß der Lehrer die Antwort des Schülers nicht voreilig verbessernd unterbreche, sondern denselben völlig aussprechen lasse, und die gleiche Regel gilt für die Übersetzungsübungen. Ob und in welcher Weise der Schüler irre, das läßt sich mit Sicherheit nur am Schluß der Antwort beurteilen; was zuerst bedenklich klang, rechtfertigt sich häufig im Verlauf der Rede. Der Lehrer entgeht also durch sein geduldiges Anhören vorerst der Gefahr seinen Einspruch als einen übereilten zurücknehmen zu müssen. Wichtiger ist freilich, daß er bei einer ungenügenden Antwort nur auf diese Weise genau erkennt, welches der Sitz des Irrtums sei, ob ungenaue Auffassung, Mangel an Vorbereitung oder Widerholung, falsche Begriffsverknüpfung oder anderes, und daß er also erst dann auch die Art seines Eingreifens zweckmäßig bemessen kann. Ein schlecht vorbereiteter aber sonst begabter Schüler hilft sich beim Übersetzen durch die eingeschalteten Verbesserungen des Lehrers oft genug so weit durch, daß seine Faulheit nicht genügend zu Tage tritt; ein unklarer Kopf mag zwar, indem er dem einhelfenden Lehrer nachspricht, schließlich zu einer leidlich richtigen Antwort kommen, allein seinem eigentlichen Mangel ist hiermit nicht abgeholfen. Überdies entsteht durch das fortwährende Hineinsprechen des Lehrers überhaupt ein verworrenes und verwaschenes Bild, welches auch von den übrigen Schülern nicht scharf aufgefaßt werden kann. Endlich aber ist die voreilige Verbesserung ein schädliches Hemnis der Schülertätigkeit, welche doch gerade in Bewegung gesetzt werden sollte, und sie beeinträchtigt somit nicht nur den nächsten Zweck der Frage sondern auch das Recht des Schülers, welcher beanspruchen darf völlig gehört zu werden. Gerade dem fleißigen und nachdenklichen Zöglinge ist es aber empfindlich die Frucht seiner Überlegung auf diese Weise verkümmert zu sehen; er hat sich gefreut zu einem, wie er doch meinen darf, richtigen Ergebnis gediehen zu sein und jetzt wird ihm die Darlegung seines Strebens gerade durch denjenigen gestört, von dem er dasselbe gebilligt oder doch unbefangen beurteilt zu sehen wünschte. Insbesondere gelten alle diese Be-

merkungen für die Übersetzung der Schriftsteller; es ist sehr nachteilig und macht einen widerwärtigen Eindruck, wenn der Lehrer den übersetzenden Schüler immerfort unterbricht, sei es um irriges auf der Stelle zu verbessern oder um sogleich zu einem mustergiltigen Ausdruck zu gelangen.*) Der schlecht vorbereitete Schüler schlüpft durch, der gute wird innerlich verdrießlich, die Klasse gewinnt keine klare Übersetzung und zum Übermaß wie zur gerechten Strafe tritt außerdem oft genug der Fall ein, daß der ungeduldige Lehrer selbst den Ausdruck zuerst nicht richtig wählt und im Verlauf der Übersetzung seine eigene vermeintliche Verbesserung ein zweites oder drittes Mal durch ein besser gewähltes Wort ersetzen muß. Ein solches Misverfahren ist freilich ganz geeignet den Schülern die Formschönheit der Klassiker zu verdecken und ihre Beschäftigung mit denselben zu verleiden, und doch ist es namentlich bei lebhaften Lehrern so häufig, daß gegen dasselbe nachdrücklichst gewarnt werden muß. Der Schüler soll vielmehr seine Antwort oder die Übersetzung des betreffenden Abschnitts ungestört vollenden; erst dann entnimmt der Lehrer aus den bemerkten Irrtümern Anlaß nicht etwa zu sofortiger eigener Verbesserung sondern zu neuen Fragen und indem er diese je nach den Umständen bald an den beteiligten bald an die übrigen Schüler richtet, erregt und sammelt er das Nachdenken der ganzen Klasse für den vorliegenden Fall und läßt das richtige aus dieser gemeinsamen Tätigkeit aller hervorgehen. Nachdem auf diese Weise das wahre Verständnis und der angemessene Ausdruck gewonnen ist, so hat in der Regel der zuerst aufgerufene Schüler, nach Bedürfnis freilich auch ein anderer nunmehr nochmals die richtige Antwort oder Übersetzung im Zusammenhange und unter Vermeidung jedes Sprachfehlers zu widerholen. So werden alle gleichzeitig und selbständig in genauer Auffassung und Widergabe geübt; vor den Schülern hat sich ein klares Bild der Lösung entfaltet, welches in ihnen haftet und im geeigneten Falle auch ihr ästhetisches Wolgefallen erregt, und der Lehrer ist über Fleiß und Aufmerksamkeit wie über das gesammte geistige Verhalten seiner Zöglinge durch deren eigene Beteiligung gründlich unterrichtet.

§ 91.

Aus diesen Regeln für die fragende Unterrichtsform wie aus früheren Erörterungen (§ 70 u. 71) erhellt im allgemeinen schon, in welchem Verhältnis zu den Fragen und dem Schulunterricht die Widerholungen

*) Hirzel Gymnasialpäd. S. 209 u. 212.

stehen sollen und nach welchen Gesichtspunkten sie einzurichten sind. Dieselben bedürfen indes bei ihrer großen Wichtigkeit für das gesammte Unterrichtsergebnis noch einer besonderen Betrachtung. Zunächst hat sich bisher so viel ergeben, daß die Widerholung niemals lediglich der Übung oder Überwachung des Gedächtnisses dienen darf; dieselbe muß vielmehr stets auch für die übrigen Unterrichtszwecke nutzbar gemacht werden und hat deshalb nach Richtung und Regel sich diesen um so genauer anzuschließen, je mehr nach unseren früheren Feststellungen das Gedächtnis eine Form der beziehenden Geistestätigkeit und somit von der Entwickelung der übrigen Geistesformen abhängig ist. Wenngleich also äußere Hilfen für das Auswendiglernen, soweit sich dieselben ohne Zwang aus der Sache ergeben, z. B. bei der Erlernung von Gedichten die Einprägung der Anfangsworte der einzelnen Strophen oder in der Geschichte die Zusammenstellung einzelner Tatsachen oder die regelmäßige Abstufung verschiedener Jahreszahlen, nicht gerade verschmäht werden sollen, so ist auf dieselben doch kein besonderes Gewicht zu legen. Jedesfalls dürfen dieselben nie in mnemonische Künsteleien ausarten,*) welche an sich wertlos und vergänglich überdies das Nachdenken der Schüler eher verkehren und auf falsche Wege leiten als anregen und welche namentlich den Zusammenhang der geistigen Bildung zu lähmen und zu lockern geeignet sind. Wird aber jener Zweck der allgemeinen Geistesentwickelung mit Umsicht auch bei den Widerholungen festgehalten, so ergeben sich täglich und stündlich Anlässe für dieselben, und diese Gelegenheiten sind um so ausgiebiger zu benutzen, je mehr der Lehrer das Wissen seiner Schüler in fortschreitendem Fluß und in lebendigem Zusammenhange zu erhalten hat. Ergiebt sich für diese gelegentlichen Widerholungsfragen die Regel aus dem jeweiligen Anlaß und Bedürfnis, so sind dagegen die besonderen Widerholungen nach allgemeinen Grundsätzen einzurichten, welche zwar zum Teil schon angegeben sind, jedoch noch der Ergänzung und der Anwendung auf den Unterrichtsgang bedürfen.

Der Unterschied, welcher rücksichtlich der Fragen und Antworten zwischen den niederen und höheren Unterrichtsstufen besteht (siehe den vorigen §), macht sich ebenso für die Widerholungen geltend. Da bei den jüngeren Schülern die Kraft den Unterrichtsstoff innerlich zu verbinden und fest zu behalten noch schwach ist, so hat sich bei ihnen die Widerholung unmittelbar an den Vortrag und die Erklärung zu schließen; dieselbe muß also möglichst häufig und stets nach Erledigung eines eng begrenzten Abschnitts eintreten und sich sodann in lebendiger Frage und

*) § 70 g. E.

Antwort bewegen. Diese Übung ist also stündlich und bis zur sicheren Einprägung des Stoffs wie bis zur gleichmäßigen Durchübung der Klasse vorzunehmen; jede Vernachlässigung oder Hinausschiebung derselben, jedes allzurasche Vorschreiten des Lehrers rächt sich auf das empfindlichste. Denn Verständnis und Gedächtnis unterstützen und bedürfen einander hier bei jedem Schritt; größere Massen vermag der Schüler noch nicht zu bewältigen und ohne die sichere Aneignung des bisherigen Unterrichtsstoffs ist auch das Verständnis des folgenden unmöglich. Wird also ein Schüler bei diesen stetigen Widerholungen vernachlässigt oder nicht immer wider auf eine klare Auffassung des Gegenstandes hingeführt, so ist er sehr bald nicht nur außer Stande weiter zu folgen, sondern er versteht auch das frühere nicht mehr und seine Entwickelung stockt. Werden aber die bezeichneten Übungen eindringlich und unter möglichst vielseitiger Behandlung des eben erlernten Stoffs angestellt und unterläßt der Lehrer nicht auf das frühere bei jeder geeigneten Gelegenheit, woran es ja nie fehlt, immer wider zurückzukommen, so kann er hier der Gesammtwiderholungen völlig entbehren. Dieselben sind auf diesen Stufen auch um so weniger angebracht, als der Schüler sie im Zusammenhange doch nicht bezwingen kann und überdies noch nicht fähig ist ausgedehnte häusliche Arbeiten systematisch und mit Nutzen vorzunehmen.

Je weiter hinauf desto mehr ist die selbständige Tätigkeit der Schüler auch bei den Widerholungen anzuregen; den gelegentlichen und in den Unterricht eingestreuten Rückfragen gesellen sich also in zunehmender Ausdehnung geordnete Widerholungen zu, welche in doppelter Art anzustellen sind. Die erste besteht darin, daß der Lehrer zu Anfang jeder Stunde den Lehrabschnitt der vorhergehenden abschnittsweise durch zwei bis drei Schüler und zwar in möglichst zusammenhängendem Vortrage widerholen läßt. Außer dem nächsten Zwecke, nämlich der Befestigung des früher behandelten und der Herstellung des Zusammenhangs mit dem nächstfolgenden, also der sachlichen Vorbereitung für seinen Vortrag, erreicht er hierdurch noch zweierlei. Indem der Schüler ohne Unterbrechung den vorigen Abschnitt nochmals kurz vorträgt, wird er gezwungen die Hauptsachen besonders ins Auge zu fassen und klar hervortreten zu lassen; seine eigene wie seiner Mitschüler Auffassung wird also durch diesen Akt geschärft. Ferner bietet dieser selbständige Bericht, welchen der Lehrer durch Frage und Einhilfe weder stört noch unterstützt, die beste Gelegenheit warzunehmen, welche Unklarheiten und Lücken sich noch in dem Wissen des Schülers vorfinden. Er wird also auf der Stelle und bevor sich ein Irrtum festsetzt den gebotenen Anlaß benutzen, um das verfehlte

zu berichtigen und somit die Klasse zu der erforderlichen Klarheit zu führen. Außerdem gewährt aber diese Art der Widerholung den Schülern die beste und häufigste Übung im freien Vortrage; die beste, weil sie ohne wörtlich vorbedacht zu sein sich doch auf eine sachliche Vorbereitung stützt, und die häufigste, weil jeder Schüler täglich der Aufforderung des Lehrers gewärtig sein muß. Eben deshalb ist es aber auch die Pflicht des Lehrers neben der sachlichen Genauigkeit auf die richtige und angemessene Form der Rede zu halten. In der Geschichte, der Religion, der Mathematik genügt es nun das in der vorigen Stunde Durchgenommene einfach und im Anschluß an den Vortrag des Lehrers widergeben zu lassen; doch empfiehlt es sich auch hier von Zeit zu Zeit dieser Art der Widerholung eine besondere Richtung zu geben. Beispielsweise mag der Lehrer ab und zu nur die mathematischen Lehrsätze der vorigen Stunde ohne die Ausführung der Beweise oder den genaueren Gang eines Beweises mit summarischer Berürung des übrigen oder die allgemeine Richtung und den Umfang des Pensums unter besonderer Betonung der Hilfssätze oder der angeschlossenen Aufgaben widergeben lassen. Ebenso kann er die fortlaufende Geschichtserzählung durch eine kurze chronologische oder synchronistische Angabe der Haupttatsachen oder in ähnlicher Weise ersetzen, oder statt des behandelten Abschnitts aus der Religionslehre die benutzten Bibelstellen anführen und in der Kirchengeschichte bald das dogmatische bald das biographische Moment stärker hervortreten lassen. Ein ähnlicher Wechsel der Widerholung ist in dem grammatischen Unterricht möglich, da die erläuterten Regeln unter verschiedenartige Gesichtspunkte zusammengefaßt, gelegentlich auch wol statt derselben die Musterbeispiele hergesagt werden können. Insbesondere ist aber eine solche Manigfaltigkeit bei der Schriftbehandlung zulässig und rätlich; wenn in den mittleren Klassen die nochmalige Übersetzung des in der vorigen Stunde gelesenen Abschnitts unerläßlich ist, so kann dieselbe auf den oberen Stufen auf einzelne Teile desselben beschränkt oder durch Inhaltsangaben ersetzt werden oder es lassen sich auch im Anschluß an den übersetzten Abschnitt die erläuternden Bemerkungen des Lehrers inhaltlich geordnet widerholen, so daß z. B. der eine Schüler die antiquarischen, ein anderer die sprachlichen, ein dritter die metrischen unter ihnen aufzuführen hat. So gewinnt das Erlernte ein neues Leben und die Schüler werden an die allseitige Durchdringung desselben gewöhnt.*)

Die zweite Art der Widerholung tritt nach Vollendung größerer

*) E. Lang über die Repetition der Autorenlectüre in der Schule in den Jahrb. für Phil. u. Päd. 1872, Abt. II, S. 183—193 enthält einige zweckmäßige Winke.

Lehrabschnitte, also nach Befinden der Umstände etwa in vier- bis sechswöchentlichen Zwischenräumen ein. Diese Widerholungen hat der Lehrer vorher anzukündigen und den Schülern zu ihrer genauen Vorbereitung eine angemessene Frist zu verstatten; auch er selbst hat den zu widerholenden Abschnitt genau zu überdenken und sich die verschiedenen Gesichtspunkte zurecht zu legen, aus denen die Widerholung am fruchtreichsten angestellt werden kann. Denn dieses sind recht eigentlich die Akte, durch welche dem Wissen der Schüler Zusammenhang und Festigkeit, Klarheit und fortwirkendes Leben verliehen werden soll. Einige Beispiele mögen hier zur Erläuterung ihren Platz finden, das übrige muß den einzelnen Unterrichtsfächern vorbehalten werden. Wenn also der Lehrer die Geschichte des früheren Mittelalters etwa bis zur Ansiedelung der Langobarden in Italien vorgetragen hat, so ziemt es sich die sogenannte Völkerwanderung in eine Widerholung zusammenzufassen. Allerdings sind nicht sämmtliche Wanderungen in den Zeitraum von 375—568 eingeschlossen und der Lehrer muß bei dieser oder ähnlicher Gelegenheit darauf hinweisen, daß verwandte Erscheinungen gleichsam zur Einleitung schon vorher (die Keltenwanderungen seit 400, der Einbruch der Cimbern seit 113 v. Ch. u. a.) oder in anderer Form auch später (die Ansiedelungen der Normannen, die Ausbreitung der Araber, die Kreuzzüge, die Besiedelung fremder Weltteile) vorgekommen sind; er wird durch diese Andeutungen zugleich den leider noch immer landläufigen Irrtum beseitigen, als ob jene Wanderungen lediglich von außen durch den Andrang der Hunnen erzeugt wären, deren Stoß sich mechanisch auf die angrenzenden Völker und so weiter fortgesetzt hätte. Indes eine bestimmte gleichartige und zwar die wichtigste Gruppe der Völkerwanderungen ist in dem oben bezeichneten Zeitabschnitte allerdings enthalten. Um nun den schwierigen und anscheinend verworrenen Stoff dieser Periode zu schlichten und nach allen Seiten zu klarer Auffassung und lebendiger Durchdringung zu bringen, hat der Lehrer denselben teils in Gruppen teils nach sachlicher und auch nach geographischer Anordnung, also nach verschiedenen Richtungen durch die Schüler darlegen zu lassen. Die einen werden also die kurzgefaßte Geschichte der einzelner Wanderstämme von ihrem Auftreten auf geschichtlichem Boden bis zu ihrer Verschmelzung mit anderen Völkern chronologisch und unter klarer Angabe der durchwanderten Erdräume erzählen; andere haben anzugeben, in welcher Reihenfolge und von welchen Stämmen bez. durch welche Eräugnisse die einzelnen Provinzen des römischen Reiches besetzt wurden, andere haben die Besitzverhältnisse dieses Reichs etwa in Abständen von funfzig Jahren geschichtlich-geographisch zu beschreiben, andere in kurzer Parallele die Häuptlinge der

wandernden Völker zusammenzustellen, andere die Einwirkung des Christentums auf die einzelnen Völker und dessen Einfluß auf die politische Gestaltung Mittel- und Südeuropas darzulegen, noch andere das verschiedene Verhältnis der Wanderstämme zu dem oströmischen Reiche zu erläutern, endlich soll auch die Einwirkung der geschichtlichen Tatsachen auf die Gestaltung der deutschen Sage nicht unberürt bleiben. Ob der Lehrer diese und ähnliche Gesichtspunkte den Schülern schon vor der Widerholung zur Unterstützung ihrer Vorbereitung bezeichnen oder erst während der Widerholung zur Geltung bringen will, das mag er nach den Umständen bestimmen; ist aber jener Zeitraum nach den bezeichneten Richtungen in zusammenhängenden Vorträgen der Schüler widerholt worden, so darf mit Sicherheit auf eine klare Bezwingung desselben und auf ein lebendiges Bildungsergebnis in den Schülern eingerechnet werden.

Der Lehrer wird ferner gegen Ende des Halbjahrs die während desselben gelesenen Gedichte des Horaz im Zusammenhang widerholen lassen und hierbei, da die Prima selbst bei jährigen Kursen aus zwei Schülergeschlechtern besteht, bei den älteren Zöglingen auch auf die früher erläuterten Bücher zurückgehen dürfen. Sein Zweck bei der Erklärung dieses Dichters darf sich aber nicht darauf beschränken, ein leidliches Verständnis der einzelnen Lieder herbeizuführen, sondern er soll den Schülern ein lebendiges Bild von der Persönlichkeit, der dichterischen Begabung, der moralischen politischen und geselligen Bedeutung des Horaz geben; diesen Zweck würde er nicht erreichen, wenn er bei der Widerholung lediglich die einzelnen Gedichte übersetzen ließe und hierbei auf die bei denselben berürten metrischen sprachlichen und sachlichen Merkwürdigkeiten zurückgienge. Vielmehr hat er jetzt die verwandten Lieder nach bestimmten Gesichtspunkten zusammenzufassen und unter einander vergleichen zu lassen.*) Demnach sind also einer gemeinsamen Betrachtung diejenigen Gedichte zu unterwerfen, welche z. B. einen landschaftlichen Charakter haben oder von einer bestimmten Jahreszeit ausgehen, oder die Gedichte mit politischer Richtung, namentlich soweit sie sich auf das Haus des Augustus, auf große Staatsmänner oder auf den Zustand Roms beziehen, die Gedichte religiösen oder geselligen Inhalts, die Freundschaftslieder mit genauerer Unterscheidung des Verhältnisses zu den einzelnen Personen, und welche gleichartige Gruppen sich sonst bilden lassen. Neben dieser Berück-

*) Diese Zusammenordnung der gleichartigen Lieder fordern Haverstadt (Berliner Zeitschr. für G.-W. 1858, S. 881) und noch strenger Lehnerdt (Horaz in Prima, Progr. d. G. in Thorn 1876) schon beim ersten Lesen, was nicht ohne Bedenken ist. Vgl. Eckstein Latein. und griechischer Unterricht S. 290. Über die biographische Behandlung des Horaz s. O. Jäger Aus der Praxis S. 138.

sichtigung des Inhalts lassen sich auch metrische und sprachliche Vergleichspunkte auffinden, je nachdem dasselbe Versmaß, ähnliche Figuren oder phraseologische Wendungen, ähnliche sprachliche Anomalien oder Freiheiten in verschiedenen Gedichten widerkehren und eine gemeinsame Betrachtung erlauben, und hieraus lassen sich wiederum lehrreiche Schlüsse auf die Abfassungszeit der Gedichte und auf die dichterische Fortbildung des Horaz ableiten. Auch lassen sich beide Arten der Gesichtspunkte, die inhaltlichen wie die formalen, unter einander in fruchtbare Verbindung setzen; z. B. kann darauf hingewiesen werden, daß drei der Gedichte, in welchen Horaz mit stolzer Bescheidenheit von seinem Dichterberufe spricht (I. 1; III. 30; IV. 8), in demselben und ein viertes (IV. 3) in einem verwandten Vermaße abgefaßt sind. Diese Andeutungen mögen genügen, um zu zeigen, welch manigfaltiger Behandlung dieser Dichter fähig und wie es möglich ist denselben, welcher durch eine üble Behandlung den Schülern so leicht verleidet wird, durch wolgeordnete Widerholungen in ihren lebendigen und lieben Besitz zu verwandeln. Zugleich wird hieraus erhellen, daß solche Gesammtwiderholungen, weit entfernt sich auf eine äußerliche Gedächtnisübung oder Prüfung zu beschränken und für die Schüler der Anlaß zu mechanischer und verdrießlicher Arbeit zu sein, sich auf das förderlichste in den Unterrichtsgang einfügen.

Ein solches Verfahren und eine solche Gewöhnung der Klasse setzt aber voraus, daß die Widerholung mit ernstem Nachdruck als ein Akt vollzogen werde, welcher den notwendigen und doch willkommenen Abschluß der vorausgegangenen Tätigkeit und zugleich den Ausgangspunkt für fernere Bestrebungen bilde. Die Widerholung gewinnt hierdurch eine Bedeutung und gleichsam eine innere Weihe, welche sie über die gewöhnliche Unterrichtstätigkeit hinaushebt und der wolvorbereitete Schüler geht an dieselbe mit der Genugtuung, welche jedes geordnete und von Erfolg begleitete Tun gewährt. Der Lehrer hat also bei derselben auch mit seinem Urteil, sei es Lob oder Tadel, nicht zu kargen und er hat ferner in abermals und abermals vorgenommener Widerholung nicht zu rasten, bis sämmtliche Schüler zwar nicht ein gleiches oder doch ein bestimmtes und im allgemeinen genügendes Maß von Sicherheit und übersichtlicher Klarheit erlangt haben. Verfährt er nach dieser Regel und bemißt er überdies die Aufgaben nach der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Schüler, ohne dieselbe völlig in Anspruch zu nehmen, so werden die Gesammtwiderholungen für ihn wie für die Zöglinge die tägliche Arbeit in ersprießlicher und genußreicher Weise unterbrechen und beleben; Beruhigung und Anregung, Sammlung und weiterer Fortschritt werden durch sie zu allseitiger Befriedigung mit einander verbunden.

§ 92.

Die vierte Form des Unterrichts bilden die häuslichen Arbeiten; ihr Zweck ist die Ergänzung des Schulunterrichts sowol rücksichtlich der Förderung im Wissen als in selbständiger Tätigkeit. Nach dieser doppelten Richtung lassen sich auch die Arten der häuslichen Arbeiten unterscheiden: der Wissensförderung dienen hauptsächlich die Vorbereitung und die Widerholung, der Übung in selbständiger Tätigkeit die schriftlichen Leistungen (Aufsätze, Exercitien, metrische und mathematische Aufgaben und dergl.). Selbstverständlich ist hiermit nicht eine strenge Scheidung ihrer Wirkungen gemeint, was der Einheit des Geistes wie des Unterrichtszwecks und der Unterrichtsbehandlung widersprechen würde; auch die beiden ersten Arten der häuslichen Arbeiten dienen der selbständigen Kraftübung des Zöglings und auch durch die letzte wird er in seinen Kenntnissen gefördert. Aber der nächste und vorwiegende Zweck wird durch jene Unterscheidung ausgedrückt. Hiernach ist bei der Vorbereitung und Widerholung die schriftliche Tätigkeit, soweit eine solche überhaupt erforderlich wird, Nebensache und der Lehrer hat z. B. jene nicht an der Vollständigkeit der sogenannten Präparationshefte sondern an der Richtigkeit der mündlichen Antworten und der Übersetzung zu messen. Und andererseits haben die schriftlichen Arbeiten den Zweck, die Kraft und die Kenntnisse des Schülers für eine bestimmte Aufgabe zu sammeln und zur Verwendung zu bringen; es handelt sich also bei ihnen nicht um eine breite Ausdehnung und Entfaltung des Wissens sondern um dessen bereite Beherrschung und sichere Anwendung. Was diesen Zwecken nicht dient, ist von den häuslichen Arbeiten auszuschließen: alle unnütze Heftschreiberei ist also völlig zu verbannen. Denn den unbedingt wissenswürdigen und dem Gedächtnis einzuprägenden Lernstoff liefern die gedruckten Hilfsbücher und Grammatiken, welche dem Schüler in die Hand gegeben werden; die Hefte, welche er sich außerdem halten mag, können also Ergänzungen jener Leitfäden aufnehmen, haben sich aber von ausführlicher Darstellung fern zu halten. Allerdings darf der Wert, welchen die schriftliche Darstellung für die Klarheit und Ordnung der Gedanken hat, nicht verkannt werden und der mathematische oder der geschichtliche Lehrer mag deshalb einzelne schwierige Abschnitte sich in schriftlicher Ausarbeitung liefern lassen;*) dieselben dürfen sich aber nie auf seinen

*) Für den Geschichtsunterricht eignen sich hierzu besonders kurze aber scharf bestimmte Übersichten über die Entwickelung der athenischen und römischen Verfassung, deren klare und gegliederte Auffassung den Schülern besondere Schwierigkeiten zu machen pflegt.

ganzen Vortrag erstrecken sowol um die Zeit und die Arbeitskraft der Schüler zu schonen als auch um sie vor jener Geistesträgheit zu bewaren, welche sich mit dem geschriebenen Wort so gern die Anstrengung des Denkens erspart. Denn diese Gedankenarbeit, welche in dem mündlichen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler ihre Förderung und ihren Ausdruck findet, ist die Hauptsache, gegen welche die schriftliche Aufzeichnung des Lehrstoffs nur ein untergeordnetes pädagogisches Mittel bleibt.

Schon aus diesen Zweckbestimmungen ergeben sich die wesentlichen Gesichtspunkte für den Umfang der häuslichen Arbeiten und für ihr Verhältnis zu dem Schulunterricht.*) Sie sollen den letzteren ergänzen, also dürfen sie auch nur einen erheblich geringeren Teil der täglichen Arbeitszeit in Anspruch nehmen; und sie wenden sich unmittelbarer an die selbständige Tätigkeit der Schüler, also darf ihre Ausdehnung und Schwierigkeit nur in gleichem Verhältnis zu der wachsenden Kraft derselben zunehmen. Wenn also die tägliche Schulzeit fünf bis sechs Stunden umfaßt, so müssen die häuslichen Aufgaben in zwei bis drei Stunden zu vollenden sein, und erst auf der obersten Stufe bei genügend erstarkter geistiger und körperlicher Kraft des Zöglings mag demselben eine etwas größere Anstrengung zugemutet werden, dies aber auch nur in der Art, daß der Mehraufwand an Zeit seinem Privatstudium, also der von ihm selbst gewählten Beschäftigung zu gute kommt. Denn diese Selbständigkeit seines Arbeitens birgt in sich zugleich Erfrischung genug um über das größere Maß der Anstrengung hinwegzuhelfen. Der Sonntag soll aber durch die eigentlichen Schulaufgaben nicht beansprucht werden; dieser Tag gehört der Erbauung der Erholung und der Familie. Innerhalb jener Zeit müssen also die häuslichen Arbeiten gut und sorgsam angefertigt werden können; wo eine weitere Ausdehnung erfordert wird, da ist dies ein deutliches Zeichen, daß entweder das Lehrziel zu hoch gesteckt ist oder daß die Unterrichtsstunden selbst nicht genügend ausgebeutet werden und der Lehrer es an zweckmäßiger Behandlung des Lehrstoffs oder an genügender eigener Anstrengung fehlen läßt. Denn der eigentliche Schauplatz der Geistesgymnastik ist die Schule: hier hat der Lehrer durch gleichmäßiges und wolberechnetes Verfahren die Kraft der Schüler in ihren verschiedenen Tätigkeitsformen zu wecken anzuspannen und zu üben und ebenso den Unterrichtsstoff mittels eindringlicher und allseitiger Durcharbeitung und

*) Vgl. d. einsichtige Gutachten des Dir. Nasemann über d. Maß der häuslichen Arbeiten in den Verhandlungen der zweiten Direktorenkonferenz der Prov. Sachsen, 1877 S. 191—204.

Ausnutzung dem Schüler schon soweit anzueignen, daß ihm wie schon früher bemerkt (§ 70) für das Haus nur eine sorgsame Widerholung übrig bleibt, und auch für diese müssen ihm die Wege schon vorgezeichnet und geebnet sein. Wenn freilich ungeschickte oder auch träge Lehrer in den Schulstunden nicht viel mehr anzufangen wissen als aufzugeben und die Aufgabe abzufragen, so machen sie die häusliche Arbeit zur Hauptsache und die Schule nur zu einer Stätte der Prüfung und Aufsicht; dies ist aber das sicherste Mittel um dem Schüler ebensowol die Arbeit, welcher er ungeübt und ratlos gegenübersteht, als auch die Schule zu verleiden, in welcher er nur Kritik und keine Hilfe zu erwarten hat. Selbstverständlich ergiebt sich aus diesem verwerflichen Verfahren auch ein Maß der häuslichen Anstrengung, welches den Zweck der Erziehung nach allen Seiten beeinträchtigt. Nicht nur daß die Gesundheit der Zöglinge unter dieser Überbürdung notwendig leidet, was freilich allein schon zu ihrer Verurteilung hinreicht, sondern es kann auch nicht fehlen und wird leider durch vielfältige Erfahrung bestätigt, daß die allzufrüh überlastete Kraft des Schülers später erschlafft und abgesehen von ihrer Verrenkung nachher die doppelte Zeit braucht um das Bildungsziel der folgenden Klasse zu erreichen. Diese traurige Erscheinung findet sich namentlich da, wo die Schüler auf den unteren und mittleren Stufen durch ausgedehnte Vorbereitungen, welche sie völlig selbständig und ohne vorgängige Anleitung des Lehrers vollziehen sollen, durch unnütze schriftliche Übersetzungen und paradigmatische Übungen oder durch verwickelte Rechnungsaufgaben heimgesucht werden. Selbst gesetzt den Fall, daß sie diese Aufgaben mittels übermäßiger Anstrengung genügend lösen, so tritt auf den folgenden Stufen die natürliche Rückwirkung und Erschlaffung unabwendbar ein und die beklagenswerte Folge ist, daß Zöglinge, welche soeben noch zu den besten Hoffnungen berechtigten und im raschen Fortschritt begriffen schienen, in der Tertia oder Sekunda um so länger verweilen müssen und doch die erforderliche Spannkraft nicht wider gewinnen. Selbst über die Schule hinaus setzt sich diese Abspannung und geistige Unlust fort; die Schulwissenschaften finden als eine Quelle trüber Erinnerungen keine weitere Pflege und die gesammte Ausbildung wie die künftige Berufstätigkeit des Zöglings trägt den bleibenden Schaden von dieser Verkehrtheit. Aber auch abgesehen von dieser gleichsam mechanischen Aufreibung der Kräfte wird die selbständige Geistesentwickelung des Schülers durch das Übermaß der häuslichen Aufgaben schwer gehemmt. Er soll Zeit und Lust zu eigenem Denken behalten; mag sich dasselbe auch nur zu einem kleinen Teile auf Schulwissenschaften beziehen, so kommt selbst diese geringe Summe freierer Gedankenbewegung der selbständigen Durchdringung des

Unterrichtsstoffs zu gute, und überdies kann man eine geistige Sicherheit von demjenigen nicht erwarten, der fortwährend am Zaum und Leitseil gehalten wird. Aber auch außerdem soll dem Schüler die Muße und Neigung freier Geistesregung nicht verkümmert werden und daneben gebürt ihm Zeit für die deutsche oder andere Litteratur, zur Verfolgung nützlicher oder unterhaltender Nebenbeschäftigungen, zur Übung in der einen oder der anderen Kunst und zum geselligen Verkehr mit seinen Altersgenossen, dessen er zu seiner Erquickung und Gemütsbildung gar nicht entbehren kann. Endlich liegt es auf der Hand, daß die Arbeiten, welche das durchschnittliche Kräftemaß der Schüler übersteigen, auch schlecht und ungründlich gefertigt werden; den Tadel hierüber hätte also der Lehrer an sich selbst und nicht an den Schüler zu richten.

Demnach ist das Maß der gesammten häuslichen Arbeiten unter sorgsamer Beachtung der jugendlichen Kraft von den vereinten Lehrern einer Klasse unter Leitung und Einwirkung des Direktors entweder ein für allemal oder im Beginn jedes Schuljahrs im voraus festzusetzen und ebenso haben sich die Lehrer über eine zweckmäßige Verteilung jener Arbeiten auf die einzelnen Wochen- oder Monatstage zu vereinigen. Denn die Überbürdung kann, auch wenn der Gesammtumfang der Aufgaben nicht zu groß ist, doch durch deren Anhäufung auf einzelne Tage herbeigeführt werden, während die dazwischen liegende Zeit verhältnismäßig zu wenig in Anspruch genommen wird. Der Einwand, daß ja die Schüler selbst eine angemessene Verteilung ihrer Arbeiten auf die verschiedenen Wochentage vornehmen müsten, ist nicht stichhaltig; eine so umsichtige Berechnung kann von der sorgloseren Jugend nicht erwartet werden und erfahrungsmäßig verschiebt ein Teil der Schüler die Arbeiten stets auf den letzten Termin. Jene Verteilung ist aber soweit dies geschehen kann in der Weise zu regeln, daß mit Ausnahme der größeren Arbeiten wie z. B. der Aufsätze und der mathematischen Aufgaben die übrigen, namentlich die Exercitia in derselben Woche abgeliefert und beurteilt zurückgegeben werden. Denn der Wochenschluß bildet einen geeigneten Abschnitt in der Schultätigkeit und derjenige Schüler, welcher bei einer dieser Arbeiten sich nachlässig bewiesen und dieserhalb eine Rüge zugezogen hat, erhält und benutzt durch einen leisen Wink des Lehrers angeregt die Gelegenheit mit dem Beginn der neuen Woche den Vorsatz zur Besserung zu fassen und die alte Verfehlung mit der vorigen Woche abzutun. Außerdem ist bei der Ordnung der Aufgaben darauf zu sehen, daß sie an demselben Tage weder in zu buntem Wechsel noch in zu großer Einförmigkeit auftreten. An einem und demselben Tage ein lateinisches und ein griechisches Scriptum anzufertigen und außerdem mathe-

matische Aufgaben zu lösen, das zerreißt die Tätigkeit allzusehr, auch wenn die zulässige Arbeitszeit hierdurch nicht überschritten wird. Nur für eine Sprache oder eine Wissenschaft arbeiten zu müssen ermüdet, wogegen die schriftliche Arbeit in dem einen, die Vorbereitung oder Widerholung in einem anderen Fache den Geist mehrseitig anregt ohne ihn zu zerstreuen. Um jene durch gemeinsame Übereinkunft geregelte Verteilung der Arbeiten stets übersichtlich und gegenwärtig zu halten, sind Aufgabebücher anzulegen, auf den oberen Stufen eines für die ganze Klasse, welches der Einsicht der Lehrer immer offen liegt, auf den unteren außerdem eines für jeden Schüler zur häuslichen Erinnerung für ihn selbst und für die Eltern. Der Ordinarius hat aber die Verpflichtung das Gleichmaß der Arbeiten zu überwachen und bei Verfehlungen gegen dasselbe dem betreffenden Lehrer Vorstellungen oder, falls dies nicht hilft, dem Direktor Anzeige zu machen, welcher entschieden gegen jeden Misgriff einschreiten muß und sich durch kein Gerede einzelner Lehrer von dem, was sie für ihr Fach als notwendig ansehen, irre machen lassen darf. Dies gehört eben zu den in § 68 für die Einheit der Geisteserziehung vorgeschriebenen Maßregeln, welche für das gedeihliche Zusammenwirken eines Lehrerkollegiums unentbehrlich sind.*)

Daß der häusliche Fleiß von dem Lehrer stets genau überwacht, die mündlichen Pensa also stets abgefragt, die schriftlichen Arbeiten sämmtlich durchgesehen und beurteilt werden müssen, ergiebt sich schon aus dem, was oben (§ 47) über Befehl und Gehorsam bemerkt worden ist; es erhellt aber auch daraus, daß die häuslichen Aufgaben eine notwendige Ergänzung des Schulunterrichts bilden, also durch Frage Urteil und weitere Verwendung in diesen eingereiht werden müssen. Erweist sich diese Aufsicht irgendwo überflüssig, so ist dies ein deutlicher Beweis, daß die betreffende Aufgabe für den geordneten Unterrichtsgang nicht erforderlich war; dieselbe hätte überhaupt nicht gestellt werden sollen. Von der genügenden Vorbereitung oder Widerholung der Schüler hat sich also der Lehrer durch eingängliche und geschickt auf die Klasse verteilte Fragen zu überzeugen und ist in diesem Bezuge etwas weiteres nicht hinzuzufügen; dagegen bedarf es für die Behandlung der schriftlichen Arbeiten noch einiger Regeln. Zunächst hat der Lehrer mit unnachsichtiger Strenge darauf zu sehen, daß die Ablieferungstermine genau eingehalten werden; jede Säumnis in diesem Bezuge muß angemessen gerügt und bestraft, außerdem aber darauf gedrungen werden, daß die versäumte Arbeit in

*) Vgl. die Verhandlungen der rheinischen Schulmännerversammlung vom J. 1864, mitgeteilt in Langbeins pädag. Archiv Bd. 6 S. 366—368.

kürzester Frist nachgeliefert werde. Denn wirklich träge Schüler ziehen zuweilen die Strafe der Anstrengung vor; sie müssen also inne werden, daß ihre Faulheit ihnen die Arbeit nicht erspart sondern obendrein Strafe eingetragen hat. Hier und da kommt die Unsitte vor, daß bei den freien Aufsätzen der Prima der Lehrer sich begnügt, wenn er an dem bestimmten Tage nur einige derselben und zwar so viele erhält, um für die nächste Stunde hinlänglichen Stoff zur Durchsicht und Zurückgabe zu haben. Dies ist indes nicht zulässig; abgesehen von der Unordnung wird hierdurch die Gleichmäßigkeit der Beurteilung erschwert, weil dieselbe zu verschiedenen Zeiten erfolgt, und überdies wird für die später abliefernden die Versuchung herbeigeführt, sich die schon zurückgegebenen Aufsätze ihrer Mitschüler zunutze zu machen. Ferner müssen nicht nur die Hefte sauber gehalten und die Arbeiten gut geschrieben sein, sondern der Lehrer hat schon um des Beispiels willen dieselbe Sauberkeit bei seiner Verbesserung zu beobachten. Die Schüler wegen schlechter Handschrift zu tadeln und gleichzeitig selbst schlecht zu schreiben ist widersinnig, wogegen der Schüler durch die sorgsame Schrift des Lehrers und die hierin liegende Achtung vor der Arbeit sich unwillkürlich zur Nacheiferung angetrieben fühlt. Ebenso pünktlich wie die Ablieferung muß aber auch die Zurückgabe der Hefte erfolgen nicht nur um des Beispiels sondern auch um der gesammten Schulordnung willen; die Unregelmäßigkeit des Lehrers hierin muß natürlich die vorausbestimmte Verteilung der häuslichen Arbeiten stören. Wie der Lehrer die Beurteilung vollziehen wolle, ob durch die ausführlich an den Rand geschriebene Verbesserung oder nur andeutungsweise durch einen Strich, welchem bei der Rückgabe die mündliche Frage und Erläuterung hinzutritt, das hängt von den Umständen, von der Art der Arbeit und der Natur des Fehlers ab und wird bei den einzelnen Unterrichtsfächern näher erörtert werden. Im allgemeinen ist aber die zweite Art der Beurteilung vorzuziehen, weil sie die schriftliche Arbeit des Lehrers mindert und das Nachdenken der Schüler in Anspruch nimmt. Der Arbeit ist ein kurzes schriftliches Urteil anzufügen; bei den kürzeren, namentlich den Exercitien mag dasselbe in der Regel in einer Nummer bestehen, welche zweckmäßig den verschiedenen Rangnummern der Censuren entsprechen würde, die Beurteilung der Aufsätze muß dagegen in Worte gefaßt werden. Diese Urteile hat aber der Lehrer auch für sich schriftlich anzumerken, um an denselben einen Maßstab für die Entwickelung des Schülers und einen Anhalt für die Erteilung der viertel- oder halbjährigen Censuren zu haben.*)

---

*) Über das Verfahren bei der Zurückgabe der Arbeiten vgl. § 107.

Eine letzte Frage würde sein, wie die bei den schriftlichen Arbeiten so häufig vorkommenden Teuschungen, das Abschreiben und die unerlaubte Benutzung fremder Hilfe zu behandeln sind. Hauptsächlich kommt es indes auf die sichere Ermittelung des Betrugs an; die Art der Strafe muß sich nach dem Grade des Vergehens, nach der Verstocktheit oder Aufrichtigkeit des Schülers und seinem bisherigen Verhalten richten. Zunächst gilt nun auch hier wie bei der Lüge (§ 50) die Regel, daß man einen Betrug nie ohne die sichersten Anzeichen voraussetzen und namentlich die unmittelbare Beschuldigung nicht ohne zuverlässige Beweismittel aussprechen darf. Der Lehrer mag im allgemeinen bemerken, daß ihm die Ähnlichkeit zwischen verschiedenen Arbeiten aufgefallen und daß es zwar möglich sei ihn zu hintergehen, daß aber solcher Betrug der Ehre und dem wahren Nutzen des beteiligten Schülers zuwiderlaufe; eine wirkliche Anschuldigung und Untersuchung wird er sich indes im allgemeinen für die Fälle aufzusparen haben, in denen er der Entdeckung und Überführung sicher ist. Bei seiner sonstigen Kenntnis der Klasse muß er im voraus wissen, wer der eigentlich schuldige und wer der Helfer sei; an welchen von beiden er sich zuerst wenden soll um ein Geständnis zu erlangen, das hängt von dem Charakter der Schüler ab. Nur muß er sich vorsichtig davor hüten, daß er nicht dem besseren, welcher dem anderen nur in allerdings unerlaubter Weise behilflich gewesen ist, obendrein zur Lüge im vermeintlichen Nutzen des Abschreibers Raum oder Anlaß gebe; die Versuchung hierzu liegt bei dem kameradschaftlichen Geiste einer Klasse nahe genug.*) Häufig genügt es die übereinstimmenden Abschnitte beider Arbeiten vor der Klasse von den beteiligten Schülern laut vorlesen zu lassen; die übrigen Schüler werden hierdurch gleichsam zu Zeugen des Betrugs, dessen fernere Ableugnung unmöglich ist, und das Vorlesen selbst enthält schon eine tiefe Beschämung für die beiden schuldigen. Eines Geständnisses bedarf es dann weiter nicht und der Lehrer ist befugt die Strafe nach seiner sonstigen Kenntnis der betreffenden Schüler abzumessen. Übrigens ist zwischen dem wirklichen Betruge und einer bloßen Beihilfe eines anderen Schülers zu unterscheiden; diese mag der Lehrer Anlaß haben zu verbieten oder auf ein geringeres Maß zurückzuführen, er wird sie aber von jenem sorgfältig zu unterscheiden und höchstens mit einer Rüge zu belegen haben. Die Hauptsache ist indes auch hier wie bei allen übrigen Fehlern, daß der Lehrer dem Vergehen soviel als möglich vorbeuge. Dies geschieht einerseits durch eine sorgfältige und aufmerksame Durchsicht, da die Schüler nicht leicht wagen denjenigen zu hintergehen, dessen Scharfblick sich nicht teuschen läßt.

---

*) Vgl. S. 128.

Andererseits gehört zur Verhütung des Abschreibens eine angemessene Wahl der Aufgaben, welche nicht nur der Kraft der Schüler entsprechen sondern auch in dem Umkreise ihres Denkens sich bewegen und namentlich in unmittelbarer Verbindung mit dem sonstigen Unterrichtsstoffe stehen müssen. Daß die Aufgaben nicht durch allzugroße Schwierigkeit die Schüler zum Betruge verleiten dürfen, dies gilt namentlich von den Exercitien und den mathematischen Arbeiten; daß sie nur eine Fortsetzung und Erweiterung des Schulunterrichts bilden und somit nicht die Schüler auf ein völlig unbekanntes oder doch ferner liegendes Gebiet führen sollen, ist bei den Aufgaben für die freien Aufsätze zu beherzigen. Denn bei diesen droht weniger die Gefahr, daß die Schüler von einander abschreiben als daß sie aus irgend einem Buche dasjenige entlehnen, welches ihnen dem Stoffe oder der Methode nach fremd ist. Werden dagegen die Themata zu den lateinischen Aufsätzen im unmittelbaren Anschluß an die Schul- und Privatübersetzung der alten Klassiker, zu den deutschen aber ebenso oder unter Anknüpfung an die deutsche Litteratur oder an den Unterricht in der Geschichte oder der Religion gewählt, so fällt für die Schüler die Versuchung sich fremdes anzueignen fort; sie erhalten vielmehr durch die Aufgabe den Antrieb und die Genugtuung die Früchte ihres regelmäßigen Fleißes und Nachdenkens darzulegen. Überdies erfordert es die Einheit des Unterrichts, daß die häuslichen Arbeiten sich nicht auf entlegene Gegenstände erstrecken.*) Endlich ist auch die Art der Beurteilung für die Verhütung des Betrugs von Wichtigkeit. Ergeht der Lehrer sich gern in herbem und rücksichtslosem Tadel und versteht er es nicht sein Urteil mehr nach der Befähigung und der Anstrengung der Schüler als nach dem inhaltlichen Werte der Arbeit abzumessen, so kann er sich nicht wundern, wenn die eingeschüchterten Zöglinge sich seiner harten Kritik auch in unerlaubter Weise zu entziehen trachten. Hält er dagegen fest, daß er seine Schüler nicht richten sondern unterstützen und fördern soll, ist sein Urteil gegen den ungeschickten aber gewissenhaften und strebsamen Anfänger milde, hält er mit seinem Lobe, das in gerechter Weise gespendet ja so sehr anspornen und beglücken kann, nicht ungebürlich zurück, kurz ist er der wahre Helfer und Mitstreiter bei dem geistigen Ringen seiner Schützlinge, so wird er auch in diesem Falle ihres Zutrauens und ihrer Aufrichtigkeit gewiß sein dürfen. Unverdientes oder allzu reiches Lob ist vom Übel; aber noch nachteiliger ist die kalte und allzustreng gehandhabte Kritik, welche den Schüler durch die Höhe des doch nie erreichten Ziels befeuern will, in Wahrheit aber das Gegenteil erreicht.

---

*) Vgl. die nähere Ausführung in § 124.

Eine besondere Betrachtung verdienen noch die Ferienaufgaben, bei denn nicht selten gefehlt wird. Die Ferien sollen zur Erholung und zur freieren geistigen und körperlichen Bewegung der Schüler dienen, für die auswärtigen sollen sie überdies Raum gewähren um das unterbrochene Familienleben wirksam wider aufnehmen zu können. Hieraus folgt, daß die Ferienaufgaben ihrem Umfange nach mäßig und ihrer Beschaffenheit nach der Art sein müssen, um der zeitweiligen Nachhilfe und Aufsicht des Lehrers entbehren zu können. Sie werden sich deshalb vorwiegend auf schriftliche Arbeiten, zum kleineren Teile auch auf enger begrenzte Widerholungen und Vorbereitungen zu beziehen haben, wogegen ausgedehntere Gedächtnisübungen, welche durch den Schulunterricht nicht genügend vorbereitet werden können, gänzlich auszuschließen sind. Diese Aufgaben haben also namentlich in den unteren und mittleren Klassen viel weniger den Zweck den Unterricht in irgend welcher Selbständigkeit zu ergänzen oder zu erweitern, als seine bisherigen Ergebnisse durch mäßige Übungen festzuhalten und eine schädliche Unterbrechung desselben abzuwehren; sie werden mithin auf diesen Stufen zweckmäßig die Anfertigung einiger Exercitien, die Lösung leichterer mathematischer Aufgaben, die Zeichnung einer Karte oder dem ähnliches fordern dürfen. In den oberen Klassen mag statt dessen ein freier Aufsatz angemessener sein; hauptsächlich werden hier aber die Ferien dem Privatstudium der Schüler zu gute kommen müssen und zwar in noch freierer Weise als dies schon während der Schulzeit geboten ist. Zu der nötigen Prüfung dieses Privatfleißes wird sich dem Lehrer später Gelegenheit bieten.

In äußerem Bezuge bleibt endlich zu erwägen, ob es geraten sei die häusliche Arbeit der Schüler auf bestimmte Tagesstunden zu fixieren und dieselben während dieser Zeit beaufsichtigen zu lassen. Das erstere ist allerdings in kleineren Städten und für die auswärtigen Schüler rätlich und auch ausführbar; sind dieselben angewiesen, eine bestimmte Tageszeit sich zu Hause zu halten und der Arbeit zu widmen, so erhalten die Lehrer die Möglichkeit bei ihren Hausbesuchen hiervon Kenntnis zu nehmen und vorkommenden Falls auch mit ihrem Rate einzugreifen. Den einheimischen Schülern mag man dasselbe empfehlen; inwieweit aber diese Mahnung befolgt werden soll, das hat man der Bestimmung und Einwirkung der Eltern zu überlassen. Eine besondere Aufsicht während der Arbeitszeit ist abgesehen von der Tätigkeit eines etwanigen Hauslehrers nur da durchführbar, wo während bestimmter Stunden eine größere Schülerzahl zu diesem Behufe unter dem Auge des Lehrers versammelt wird. Manchen Eltern ist mit dieser Einrichtung sogenannter Arbeits- und Nachhelfestunden sehr gedient, da ihre Wohnungs- oder Geschäfts-

verhältnisse ein ungestörtes Arbeiten und namentlich eine wirksame Beaufsichtigung der Kinder nicht gestatten. In diesem Falle wird die Schule gut tun dem offenkundigen Bedürfnisse entgegenzukommen; doch hat der Lehrer sich zu hüten, daß er nicht den betreffenden Schülern während dieser Zeit durch sein Eingreifen allzusehr zu Hilfe komme und hierdurch sowol zwischen ihnen und ihren Mitschülern einen merklichen Unterschied schaffen helfe als auch durch Arbeiten, welche eigentlich über die selbständige Leistungsfähigkeit der Schüler hinausgehen, sich und seine Amtsgenossen über das richtige Verhältnis zwischen den Anforderungen und der durchschnittlichen Kraft der Zöglinge teusche. Überdies erhellt, daß derartig beaufsichtigte Arbeitsstunden nur für die niederen Unterrichtsstufen zweckmäßig sind; weiter hinauf soll eben der Schüler sowol beim Anfertigen der Arbeiten als bei der Zeiteinteilung selbständig tätig und verantwortlich sein. Auch in einem anderen Bezuge ist gegen die Ausdehnung dieser Anordnung zu warnen: die Arbeitsstunden bieten zwar für den beteiligten Lehrer eine ergiebige Vermehrung seines Einkommens, allein sie nehmen bei gewissenhafter Warnehmung seine Kraft stärker in Anspruch, als sich mit seinen sonstigen Amtserfordernissen, namentlich mit der Erhaltung der nötigen Geistesfrische verträgt. Der Lehrer bedarf unbedingt zur geistigen Sammlung, zur harmonischen Ausgleichung der während des Unterrichts verschieden gespannten Geisteskräfte und zu eigener wissenschaftlicher Tätigkeit täglich einer bestimmten von unmittelbarer Berufsarbeit freien Zeit, welche weder durch die Beaufsichtigung der Arbeitsstunden noch durch sonstigen Privatunterricht erheblich geschmälert werden darf. Wird diese Rücksicht vernachlässigt, so muß er bald einer handwerksmäßigen Berufsübung verfallen, welche ihn für die höheren Aufgaben seines Amts abtödtet und überdies durch die raschere Abnutzung seiner Kraft jenen Geldgewinn mehr als aufhebt. Hoffentlich werden die Lehrer durch die günstigere Gestaltung ihrer Gehaltsverhältnisse vor der bezeichneten Gefahr mehr und mehr bewart.

Kapitel 4.

Die Anregung und Sammlung des Geistes.

§ 93.

Der Unterricht als eine besondere Form der Erziehung soll den Geist des Zöglings ebenmäßig und von innen heraus entwickeln; hierzu ist die erste Bedingung, daß der Geist zu stetiger und geordneter Tätigkeit angeregt wird, welche mit dem Fortschritt der Bildung auch an Selbständigkeit zunehmen muß. Jede Unterrichtsweise ist also zu verwerfen, welche mit der Überlieferung des Lehrstoffs nicht zugleich die entsprechende Geistesform des Schülers zu lebendiger und kräftiger Tätigkeit aufruft, sondern denselben, soweit dies überhaupt denkbar ist, im Zustande der Ruhe oder auch nur des überwiegenden Aufnehmens beläßt. Denn es ist freilich schon an sich ein Widersinn, daß der Unterricht den Stoff und die Eindrücke in den Schüler von außen hineinschütte, ohne daß dieser um seiner Einheit und Selbständigkeit willen den stetigen Versuch mache, sich dieser Eindrücke zu bemächtigen und durch Verarbeitung und Aneignung derselben sein eigentümliches Leben zu erhalten. Tritt daher jene selbständige Tätigkeit des jugendlichen Geistes in Folge einer ungeschickten Anhäufung und Behandlung des Lehrstoffs in größerem oder geringerem Grade zurück, so heißt dies nichts anderes, als daß der Unterricht in eben demselben Grade seine Wirkung verliert, daß der Lehrer sich seines beabsichtigten Einflusses auf den Schüler begiebt und daß das lebendige Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler abstirbt: mit anderen Worten also ein wirkliches Unterrichten findet dann nicht mehr statt, sondern Lehrer und Schüler gehen nebeneinander her. Es handelt sich vielmehr darum, daß der Schüler durch den Unterricht in möglichst lebendige und gleichmäßige Spannung und Gegenwirkung versetzt werde; der Unterricht soll ihn also zur Teilnahme und Tätigkeit a n r e g e n. Hierin liegt zugleich, daß sein Geist g e s a m m e l t werde, denn jede Tätigkeit verlangt eine Sammlung der Kraft, ohne welche eine lebendige Wirksamkeit derselben überhaupt nicht möglich ist; die Einheit des geistigen Strebens wird mithin durch den Unterricht ebenso vorausgesetzt als gefördert.*)

---

*) Vgl. § 3.

Das gröſte Hemmnis des Unterrichts ist also die Zerstreutheit des Schülers; hiergegen hat der Lehrer um so nachhaltiger und bedächtiger anzukämpfen, als einerseits die nach Zahl und Umfang bedeutend gewachsenen Lehrgegenstände, andererseits das häusliche und bürgerliche Leben mit seinen vielgestaltigen Interessen die Sammlung des Geistes gerade in heutiger Zeit ernstlich bedrohen und seiner Zerstreuung Vorschub leisten. In ersterem Bezuge ist schon erörtert worden,*) durch welches Verfahren die verschiedenen Unterrichtsgegenstände unter einander verbunden und für einheitliche Erziehungsergebnisse fruchtbar gemacht werden sollen; rücksichtlich des zweiten Punktes kommt es darauf an, durch die Anregung während und mittels des Unterrichts und durch die hiermit verbundene Sammlung der in Tätigkeit gesetzten Geisteskraft die Jugend vor der Zerstreuung der Welt zu schützen und auf den Kreis ihrer stillen und gesunden Entwickelung zu beschränken. Um also die jugendliche Kraft zu nachhaltiger und zusammenklingender Wirksamkeit anzuregen und zu sammeln, bedarf es der Einfachheit und Gründlichkeit des Unterrichts; seine Anregungen müssen sich mit Klarheit und Stetigkeit auf ein bestimmtes Ziel richten und kräftig genug sein, um dieses Ziel, welches innerhalb des gesammten Lehrplans seinen Ort und seine Rechtfertigung findet, mit Sicherheit erreichen zu lassen. Es ist also keineswegs darauf abgesehen, die Teilnahme in manigfaltiger Weise zu erregen; die Wirkung eines solchen Verfahrens würde rasch verflattern und den Geist nach Verfliegung des augenblicklichen Reizes verflachen und abstumpfen. Schon früher ist aber gegen den Irrtum gewarnt, als ob der Unterricht durch die Hereinziehung fremdartiger und über das augenblickliche Bedürfnis hinausgehender wenn auch an sich anziehender Gedanken belebt werde; wie derselbe überhaupt kein Spiel ist, so soll er sich auch von Gedankenspielen fern halten. Sein allgemeiner Zweck ist vielmehr, die Schüler zu eigener und wohlbemessener Kraftanstrengung zu befähigen, ihren Tätigkeitsbetrieb zu stärken und ihre Teilnahme streng an die Lehrgegenstände zu fesseln. Die Lehrer werden durch eine so planmäßige Einwirkung dahin gelangen, den fortschreitenden und erstarkenden Schüler ihrer unmittelbaren und stetigen Leitung mehr und mehr zu entbinden und allmählich zu derjenigen Stufe der Kraft emporzuheben, auf welcher er in festgewurzelter und methodisch gepflegter Teilnahme sich mit selbständiger Neigung den Schulwissenschaften zuwendet und mit verhältnismäßig freier Wahl an seiner Entwickelung zu arbeiten befähigt ist. Denn alle Erziehung hat, wie schon früher betont, die geistige Be-

*) Vgl. §§ 64—68; §§ 87 und 88.

freiung und Selbständigkeit des Zöglings als ihr oberstes Ziel festzuhalten; und hierauf müssen auch die Anregungen des Unterrichts berechnet sein. Der Trieb zur Freiheit bricht doch früher oder später in jedem einzelnen hervor; wird derselbe also durch einen unzweckmäßig geleiteten Unterricht niedergehalten, so macht er sich nach Verlauf der Schulzeit nicht in woltätiger sondern in zerstreuender und zerstörender Weise geltend. Demnach hat der Lehrer seinen Zögling in der Art anzuregen und soweit zu entwickeln, daß derselbe die ersten Versuche zu selbständiger Tätigkeit noch unter dem wachsamen und scharfblickenden Auge seines geistigen Führers mache, dessen Wort ihn vor sachlichen Abirrungen schützen und von regelloser Tätigkeit in die Bahn der wahren Selbstbefreiung zurückrufen kann. Dies ist der Sinn des Privatstudiums; seine Wirkung geht nicht allein auf Mehrung der Einsicht und der Kenntnisse sondern mehr noch auf die Stärkung der sittlichen Kraft und auf die Befähigung zu freier und doch geistig geordneter Arbeit.*) Das Privatstudium bezweckt also die selbständige Tätigkeit der Jugend zur Ergänzung ihres Wissens und zur Förderung ihrer Selbstbefreiung zu erwecken; auf dieses Ziel hat der Lehrer frühzeitig und unverwandt sein Augenmerk zu richten und hiernach die Art und die Richtung seiner Anregung zu bemessen. Wie diese freie Tätigkeit im einzelnen zu leiten und zu begrenzen sei, wird bei den verschiedenen Unterrichtsfächern erörtert werden; hier genügt es dieselbe in ihrer Wichtigkeit und als Abschluß der Schultätigkeit zu kennzeichnen. Denn sie bildet recht eigentlich den Abschluß der Schulerziehung, da sie den ferneren Bildungsgang des Zöglings vorbereitet und auf ihn hinweist, zugleich aber auch die bedenkliche Kluft zwischen strenger Leitung und freier Wahl überbrücken hilft und überdies in dem Gemüte des Schülers das dankbare Andenken an die Schulzeit und den Vorsatz wach erhält auf der einmal betretenen Bahn fortzuwandeln. So verschmilzt in dem Privatstudium die Liebe zu der Wissenschaft, zu dem geistigen Ideal und zu dem Lehrer in eine harmonische und kraftvolle Anregung, deren Dauer sich in der weiteren Tätigkeit des Jünglings unfehlbar bemerklich macht.**)

§ 94.

Dies ist also das letzte Ziel, in welchem die Summe der Unterrichtsanregungen zusammenläuft und als Geschöpf des bisherigen, als Schöpfer

---

*) Waitz Pädag. S. 327: „Auf der Selbstthätigkeit des Schülers beruht der sittliche Einfluß des Unterrichts als solchen."

**) Vgl. § 119.

der ferneren Bildung einen einheitlichen und lebenskräftigen Ausdruck findet. Um zu demselben zu gelangen, muß der Unterricht die geistige Spannkraft der Schüler in jeder Stunde erregen und üben, d. h. er hat ihre Aufmerksamkeit überall zu wecken und zu sammeln.*) Hierzu hilft nicht etwa das laute und viele Sprechen des Lehrers, welches vielmehr das Ohr wie den Geist des Zöglings bald abstumpft,**) und ebenso wenig die stehenden aber an sich leeren Formeln der Ermunterung zur Aufmerksamkeit. Die so häufig gehörte Mahnung aufzupassen und sich zusammenzunehmen ist nicht inhaltlicher und wirksamer als die allgemeine Mahnung fleißig oder tugendhaft oder fromm zu sein. Der Lehrer hat eben die Kinder wie zum Fleiß und zur Frömigkeit so auch zur Aufmerksamkeit zu erziehen; seine Aufgabe ist aber hierbei insofern leichter und einfacher, als er bei einem richtigen und in seinen einzelnen Gliedern zusammenstimmenden Verfahren des Gelingens sicher sein darf. Die wichtigsten Momente dieses Verfahrens sind schon an verschiedenen Punkten der bisherigen Darstellung einzeln erörtert worden; dieselben sollen hier zusammengestellt und durch andere Hilfsmittel ergänzt werden.

Zur Erregung der Aufmerksamkeit ist die erste Forderung, daß der Lehrer selbst ununterbrochen achtsam sei und zwar hat er diese Achtsamkeit auf sich selbst, auf die Klasse und auf den Lehrstoff zu verwenden.***) Jede eigene Zerstreutheit desselben, sie mag sich nun im Nachsinnen oder im Versprechen, im Übergehen wichtiger Punkte der jeweiligen Unterrichtsaufgabe oder in der Vernachlässigung eines Teils der Schüler kundgeben, wirkt ansteckend auf die Schüler, wogegen das stramm zusammengefaßte Verfahren des Lehrers auch seine Zöglinge in eine gleiche Spannung versetzt. Er hat also seinen Unterricht, mag derselbe sich in zusammenhängendem Vortrage, in einzelnen Erklärungen oder in Fragen bewegen, stets in den klarsten und schärfsten Ausdruck zu kleiden; er hat ferner jeden der Erläuterung bedürftigen und für den vorliegenden Unterrichtszweck wichtigen Punkt zu berücksichtigen und zu benutzen und er hat sich endlich vor der einseitigen Beschäftigung mit einzelnen Schülern sorgfältig zu hüten. Die ganze Klasse ist ihm anbefohlen: so gehört er auch jedem einzelnen Mitgliede derselben und zwar nach Maßgabe der verschiedenen Unterrichtsbedürftigkeit, worüber ihn seine Kenntnis der Schüler belehren muß.

Diese Achtsamkeit des Lehrers hat sich aber um zu voller Wirksamkeit

---

*) Bormann Schulkunde Abschn. IV. 5.

**) Vgl. § 89.

***) Vgl. § 79, S. 238.

zu gelangen auch äußerlich geltend zu machen; sein Auge muß also die ganze Klasse durchlaufen und überwachen und dem entsprechend hat er streng darauf zu halten, daß die Augen der Schüler, soweit sie nicht an das Buch oder die Wandtafel gefesselt sind, sich unablässig auf ihn richten. Hierdurch allein wird eine ganze Reihe der manigfaltigsten Versuchungen zur Zerstreuung abgeschnitten. Zu diesem Behufe ist aber zuerst nötig, daß der Lehrer nicht gebückt über seinem Buche sitze; ist er kurzsichtig, so hat er das Buch emporzuhalten, um zugleich ungehindert seinen Blick der Klasse zuwenden zu können, und überdies soll er sich so sorgfältig auf seine Aufgabe vorbereitet haben, daß er dem Buche nur geringe Aufmerksamkeit zuzuwenden braucht. Ferner soll der Lehrer seinen Standpunkt so wählen, daß er die ganze Klasse mit Leichtigkeit übersehen kann. Ob er hierbei auf dem erhöhten Katheder sitze, ob er sich stehend vor den Schultischen aufhalte oder sich in der Klasse bewege, mag nach den Umständen entschieden werden. Ein ruhiges Sitzen auf dem Katheder wird sich nur in den obersten Klassen rechtfertigen, in welchen schon eine genügende Sammlung des Schülers vorausgesetzt werden darf, muß aber auch hier zeitweilig unterbrochen werden, da die körperliche Nähe des Lehrers auch eine geistige Annäherung zur Folge hat. Ein hastiges und rastloses Umhergehen verrät Mangel an Sammlung und an Herrschaft über sich selbst, erschwert die Beobachtung und stört die Schüler. Als Regel empfiehlt sich, daß der Lehrer seinen Standort in der Nähe des ersten Schultisches und zwar so nehme, daß die weiter hinten sitzenden Schüler seinem Blicke nicht durch die vorderen verdeckt werden; diesen Ort mag er zeitweilig und nach Bedürfnis, namentlich wo er einzelnen Schülern näher zu treten hat, verlassen. Ein geübter und seiner Kenntnis der Schüler wie seiner Herrschaft über dieselben sicherer Lehrer darf sich übrigens manches gestatten, was der Anfänger vermeiden soll; wer in der Seele seiner Zöglinge heimisch ist, weiß auch ohne fortdauernde äußere Beobachtung ziemlich genau, wie sich dieselben bei den besonderen Unterrichtsabschnitten oder bei einzelnen Vorfällen verhalten.

Ein weiteres Hilfsmittel zur Erregung der Aufmerksamkeit bietet die Anordnung, daß der antwortende Schüler aufzustehen habe; dieselbe sollte wenigstens in den unteren und mittleren Klassen überall Platz greifen, während man in den oberen von derselben eher abstehen kann. Auch wird durch diese Maßregel das leidige Vorsagen und der Gebrauch unerlaubter Hilfe während des Unterrichts, z. B. die Benutzung von Übersetzungen oder geschriebenen Zetteln wenn nicht völlig verhindert so doch erschwert. Auf den frühesten Altersstufen dient es zur augenblicklichen Anregung, wenn der Lehrer mittels kurzen Befehls die ganze Klasse rasch

aufstehen und sich wieder setzen heißt; die Ermattung, welche etwa vorher die Schüler beschlich, wird hierdurch gehoben und eine überhand nehmende Zerstreutheit kurz abgeschnitten. Selbstverständlich kann von diesem Mittel nicht öfters während derselben Lehrstunde Gebrauch gemacht werden, da dasselbe sonst seine Wirkung verlieren und Zeitverlust verursachen würde.

Wichtiger als diese äußeren Mittel, welche indes keineswegs vernachlässigt werden dürfen, sind die inneren Unterrichtsmomente, deren bisher schon zum Teil gedacht worden ist. Unter ihnen nimmt die Gründlichkeit des Unterrichts und die geschickte Gliederung und Verknüpfung des Lehrstoffs den obersten Rang ein. Oberflächliche Erörterungen, welche wichtige Punkte außer Acht lassen und den Gegenstand mehr streifen als seinen Kern klar legen und ausnutzen, können natürlich nicht fesseln noch das geistige Auge des Schülers an Schärfe und Achtsamkeit gewöhnen; desgleichen wird, was unverbunden ist und selbst den Charakter der Zerstreutheit an sich trägt, auch den Blick des Zöglings nach verschiedenen Seiten zerstreuen und somit seine Aufmerksamkeit nicht sammeln sondern abtödten. Folgt doch selbst der erwachsene einer wolgegliederten und in sich zusammenhängenden Rede mit Leichtigkeit und anhaltender Spannung, während er einem ungeordneten und äußerlichen Gemenge von Gedanken seine Aufmerksamkeit bald versagt; wie sollten nicht die gleichen Ursachen dieselbe und eine noch viel stärkere Wirkung auf die Jugend ausüben, welcher die Forderung steter Sammlung ohnehin viel schwerer fällt!

Ferner hat der Lehrer zur Vermeidung der Einförmigkeit und der hieraus fließenden Ermattung die verschiedenen Formen des Unterrichts (Kap. 3 dieses Abschnitts) in angemessenem Wechsel zur Anwendung zu bringen. Fortlaufende Vorträge gehören der Universität, da bei den Studierenden eine ausreichende sachliche Teilnahme und genügende geistige Spannkraft zur Verarbeitung des überlieferten Lernstoffs vorausgesetzt werden darf; auf der Schule hat selbst in den obersten Klassen nicht nur Lehre und Widerholung zu wechseln, sondern der Vortrag selbst ist immer wider durch sachliche Fragen, welche freilich an den Gegenstand oder an das Bedürfnis der Schüler sich eng anschließen müssen, zu unterbrechen und zu beleben. Denn hierdurch wird die eigene Tätigkeit derselben in Anspruch genommen; die Aufmerksamkeit besteht aber in dem tätigen Willen sich einer Sache geistig zu bemächtigen. Und in weiterem Umfange haben auch die häuslichen Arbeiten zu dieser Anregung und Sammlung mitzuwirken; werden dieselben wie z. B. die freien Aufsätze aus Gebieten gewählt, welche mit dem Schulunterricht nur in loser oder in gar keiner

Verbindung stehen, so ziehen sie abgesehen von der sachlichen Unzweckmäßigkeit dieses Verfahrens die Aufmerksamkeit der Schüler von ihrer stetigen Bildungsaufgabe ab und zerstreuen dieselben, während sie bei ihrer Einordnung in den Unterrichtsgang und ihrem Anschluß an die behandelten Lehrabschnitte den Zusammenhang des Strebens und hiermit die Sammlung der Schüler befördern.

Aber nicht blos die Unterrichtsformen sondern auch die Unterrichtsfächer sollen einander in passendem jedoch nicht zu manigfachem und zu jähem Wechsel ablösen; hierfür hat der Lehrplan der Anstalt zu sorgen, soweit die Beschaffenheit des Kollegiums und die allgemeinen Unterrichtsnormen dies zulassen. Also Abwechselung und Verknüpfung sei auch hier die Regel! Daß an demselben Vormittage Religion, Mathematik, griechische Tragiker und neuere Geschichte in buntem Gemisch auftreten, ist vom Übel, ebenso aber wenn zwei Stunden lateinischer Schrifterklärung oder drei sprachliche Lehrstunden überhaupt hinter einander liegen, dessen gar nicht zu gedenken, daß zwei mathematische oder Religions- oder Geschichtsstunden einander nicht folgen dürfen. Kann aber der Geschichtsunterricht sich der Religionsstunde oder der Erklärung eines alten Historikers oder Redners anschließen, folgen deutsche Litteratur und Erklärung der Klassiker, lateinische Grammatik und deutsche Dispositionslehre einander, und welche ähnliche Verbindungen sich sonst ausmitteln lassen, so wird der Geist der Schüler durch diesen Wechsel angeregt und belebt und zugleich durch die Verwandtschaft des Lehrstoffs in gleichmäßiger Spannung und Sammlung erhalten.

In dieser stetigen Anregung zur Aufmerksamkeit liegt zugleich das positive und deshalb beste Schutzmittel gegen Plauderei und Vorsagen, weil sie die Schüler in lebendige Tätigkeit versetzt. Findet sich dennoch beides, wie ja die Jugend zu beidem sehr geneigt ist, so muß der Lehrer dagegen mit Verbot Rüge und Strafe unnachsichtig einschreiten. Dem Plaudern ist durch örtliche Trennung der beteiligten zu begegnen: gegen das Vorsagen helfen noch andere Mittel. Der Schüler, welcher sich auf das Vorsagen verläßt oder sich auch dasselbe nur zu Nutze macht, ist von seinem Sitze vor die Schultische oder an die Wandtafel zu rufen, um allein stehend seine Aufgabe zu lösen; der vorsagende mag sofort mit einer doppelt schweren Frage belegt werden, was ihn schon zur Selbstbeherrschung und nebenbei zur Erkenntnis bringen wird, daß sein Wissen kaum für ihn selbst genügt, geschweige daß er andern von seinem Überfluß mitteilen könnte.

Zu den Anregungsmitteln gehört endlich der Wechsel der Rangordnung je nach dem Ausfall der Antworten oder das sogenannte Zertieren.

Diese Maßregel darf indes nur in den unteren Klassen und nicht alltäglich angewendet werden, schon um den damit verbundenen Zeitverlust und die unvermeidliche Unruhe in der Klasse möglichst zu beschränken, dann auch weil sie durch häufigen Gebrauch ihren Reiz verliert. Denn ist der Schüler täglich der Möglichkeit ausgesetzt, durch eine falsche Antwort oder eine augenblickliche Zerstreutheit, welche sich auch bei dem besten ab und zu findet, seinen Platz zu verlieren, so verlernt er auf denselben überhaupt großen Wert zu legen. Überdies ist zu beherzigen, daß ein solcher Wechsel der Rangordnung zur Anregung und nicht zur Bestrafung des Schülers dienen soll, wenngleich er an sich eine gewisse Beschämung des betroffenen mit sich führt. Sehr töricht ist es also denjenigen Schüler, welcher durch eine irrige Antwort seinen Platz verloren hat, gleich darauf abermals zu fragen und abermals hinunterzusetzen; er wird hierdurch nicht angeregt sondern niedergedrückt und geradezu verhindert sich wider zu sammeln. Hat er aber überhaupt seine Aufgabe vernachlässigt, so findet sich schon sonst ein geeignetes Zuchtmittel.

Ein weises Maß ist also auch hier wie bei jeder unmittelbaren Einwirkung auf den Willen des Schülers geboten, und es soll zum Schluß nochmals eingeschärft werden, daß der Lehrer wie im Aufgeben und Sprechen so auch im Anregen das erforderliche Maß beobachten soll, sowol aus allgemeinen Gründen, als um sich und die Schüler nicht übermäßig anzustrengen. Übrigens tut der Lehrer gut, den besseren und geübteren Schülern die entfernteren, den neuen und weniger geschulten die näheren Plätze von seinem gewöhnlichen Standorte anzuweisen, um die letzteren mehr unter dem Auge zu haben und unmittelbarer anfassen zu können; die umgekehrte Anordnung verleitet ihn leicht dazu sich überwiegend mit den besseren und gereifteren zu beschäftigen.

B. Die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer.*)

Kapitel 1.

Religion.

§ 95.

Aller Religionsunterricht**) verfolgt den Zweck, die Jugend in so festen und innigen Besitz der christlichen Heilslehren und Heilstatsachen zu setzen, daß sie in denselben für ihr ganzes Leben eine Quelle des Gottvertrauens Schutz gegen Anfechtung und die Gewißheit ihrer Erlösung habe. Dies ist das gemeinsame Ziel für niedere wie für höhere Schulen; in beiden kommt es also darauf an, das religiöse Wissen sofort und überall zur Durchdringung und Umbildung des gesammten geistigen Menschen zu verwenden und die Religionskenntnisse nur in der Art zu überliefern und in dem Maße auszudehnen, in welchem sie geeignet sind lebendiges und fortwirkendes Eigentum der Zöglinge zu werden. Keineswegs ist es hierbei darauf abgesehen, eine einzelne Tätigkeitsform des jugendlichen Geistes in Anspruch zu nehmen und besonders auszubilden; auch die Vermehrung des Wissens, wiewol an sich unerläßlich, steht erst in zweiter Linie und bildet nicht einen selbständigen Zweck. Vielmehr ist dies das wahre Unterrichtsziel, daß der Zögling im Fortgange seiner Entwickelung

---

*) Die nachfolgende Behandlung der Unterrichtsfächer schließt sich im wesentlichen den deutschen Normalplänen an, wart sich aber die selbständige Erwägung, wo sie nicht das richtige getroffen zu haben scheinen. Dies gilt z. B. für den Beginn des französischen Unterrichts auf den Gymnasien und für das Lateinische auf den Realschulen, in welchen Punkten ich nicht umhin kann, meiner von den preußischen Bestimmungen abweichenden Überzeugung Ausdruck zu geben.

**) Trosien Über den Religionsunterricht an evangelischen Gymnasien, in den deutsch-evangelischen Blättern, 1889 S. 392. Gottschicks Rede über den Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen (deutschev. Bl. 1884 S. 649) ist sehr lesenswert, schildert aber den tatsächlichen Bestand zu düster.

seines Glaubens gewisser und bewußter werde; hierzu verhilft ihm nicht sowol eine in das breite und einzelne gehende Erweiterung seiner Religionskenntnisse als die Vertiefung in die Heilstatsachen, den ewigen Grundquell des Glaubens, die klare und selbstgewisse Auffassung der christlichen Lehre, ihre Befestigung durch die stetige Bezugnahme auf das Wort der Schrift und die lebendige Entwickelung und Bezeugung des Christentums in einzelnen Menschen wie in der allgemeinen Kirche. In dieser Weise verwächst und verschmilzt die religiöse Anregung und Förderung des Schülers mit seinem gesammten Geistesleben und es handelt sich somit am Schluß nicht nur um das, was er in dem Religionsunterricht gelernt hat, sondern mehr noch um das, was er durch denselben geworden ist. Ist aber die Umschaffung des ganzen Menschen der Zweck der religiösen Unterweisung, so ergiebt sich, daß bei keinem Unterrichtsgegenstande so deutlich und so innig Erziehung und Unterricht sich verbinden, wie bei dem Religionsunterricht.

Eine strenge dem Bildungsbedürfnis und der Bildungsfähigkeit der Jugend angepaßte Abstufung und Gliederung des Religionsunterrichts ist daher für alle Schulen eine unerläßliche Forderung. In den höheren Schulen hat sich das Absehen des Lehrers darauf zu richten, daß sein Unterricht nach Auswahl und Behandlung des Stoffs der sonstigen Geistesentwickelung der Zöglinge sich harmonisch anschließe und gleichwol den letzten Zweck nirgends außer Augen lasse. Er darf also seine Unterweisung nicht auf eine äußerliche Einfachheit oder auf eine reine Gefühlsanregung beschränken, welcher der Schüler nach dem zunehmenden Maße seiner Geisteskraft und seiner geistigen Ansprüche entwächst und welche ihn deshalb statt zu befriedigen und zu ergreifen nur zu Zweifeln oder zur Gleichgiltigkeit leitet. Ebenso wenig darf der Lehrer mittels unzweckmäßiger Ausdehnung des gelehrten Stoffs sich überwiegend und einseitig an einzelne Tätigkeitsformen des jugendlichen Geistes sei es an den Verstand oder an das Gedächtnis wenden. Hierdurch würde der Religionsunterricht seiner allgemein bildenden und umschaffenden Kraft verlustig gehen; er würde dann nur ein Unterrichtszweig neben anderen sein, dessen Ergebnisse für den Schüler den gleichen Wert wie diese hätten und mit derselben Achtung oder Nichtachtung behandelt werden dürften, statt daß er in Wahrheit dem letzten Zwecke aller Erziehung gemäß (§ 1) die Summe der gesammten Bildung ziehen und gestalten soll. Am wenigsten aber darf der Lehrer in falscher Anschmiegung an die Fassungskraft und an die Richtung des heranwachsenden Zöglings sich in einer vermeintlich verständigen Auslegung der Religionswahrheit ergehen, durch welche das Wesen der Offenbarung und die göttliche Natur der Heils-

lehren herabgewürdigt und entstellt werden. Alle diese Fehler sind vordem und werden hier und da noch begangen; sie fließen aber nicht sowol aus einem technischen Ungeschick der Lehrer, als sie der Ausdruck verschiedener religiöser und kirchlicher Richtungen sind, welchen sich die Schule ebenso wenig wie das allgemeine Geistesbewußtsein völlig zu entziehen vermag. Der gefühlige Pietismus, die gelehrte und scholastische Theologie und ebenso der Rationalismus in seinen verschiedenen Formen haben nach und neben einander die Entwickelung des kirchlichen Bewußtseins bestimmt und je nach dem Überwiegen der einen oder anderen Richtung wurde auch der Religionsunterricht in unseren Schulen gefärbt und gestaltet. Dies ist zu selbstverständlich als daß man hieraus besondere Anklagen gegen die Schule schmieden sollte, und wenn man ihr vorwirft, wie dies zu allen Zeiten geschehen ist und nicht am wenigsten heute geschieht, daß sie abgestorbene und unvollkommene Richtungen oder gar Entartungen pflege, so vergißt man höchst ungeschichtlicher und unvernünftiger Weise, daß die Schulen menschliche Einrichtungen sind, welche im wesentlichen mit der allgemeinen Geistesentwickelung Schritt halten, und man bemerkt ebenso ungeschichtlich nicht, daß die getadelte Wirksamkeit der Schulen meist schon vorüber oder doch gleichfalls im Absterben ist, um einem gesunderen und tieferen Leben Platz zu machen.*) Denn wie ihre anderen Aufgaben so fassen unsere höheren Schulen auch den Zweck und die Mittel des Religionsunterrichts jetzt tiefer und bewußter auf als vordem und ein stetiger Fortschritt auf diesem Unterrichtsgebiet ist für den unbefangenen und aufmerksamen Beobachter gar nicht zu verkennen. Gleichwol bilden diese Anstalten nicht blos die Schöpfung sondern auch den Grund ihrer wie der nächstfolgenden Zeit; sie haben, ihrerseits bestimmt und erfüllt von der jeweiligen Gestalt des Glaubens und der Wissenschaft, doch ebenso die Aufgabe läuternd und festigend auf diesen Glauben zurückzuwirken und eben deshalb haben sie die Verpflichtung immer wider an dem Evangelium den Grund und die Form des Glaubens zu messen und zu prüfen, das vergängliche von demselben abzustreifen und die Jugend zur reineren und völligeren Anschauung Gottes emporzuheben. Diese Aufgabe ist um so belangreicher, als ein großer Teil unserer gebildeten Stände nach dem Austritt aus dem Gymnasium keine äußere Veranlassung hat und leider auch keine Gelegenheit sucht

*) Das Urteil der sogenannten Gebildeten über unsere Schulen gründet sich häufig genug auf die Erfahrungen, welche sie selbst in ihrer Jugend haben machen müssen, während doch inzwischen die allgemeine Geistesentwickelung und somit auch das Schulwesen um ein Menschenalter vorgeschritten ist.

seine religiöse Bildung zu ergänzen und zu vertiefen. Fällt nun diesen gebildeten Ständen die geistige Leitung ihres Volkes zu (§ 4 u. 5), so erhellt auch ohne weiteren Beweis, wieviel darauf ankommt, welche religiöse Unterweisung und Anregung sie von der Schule in das spätere Leben hinübernehmen. Jene oben gerügten Fehler sind aber noch nicht gänzlich abgetan; sie können dies um so weniger sein, als sie ihr zeitweiliges Recht in der Geschichte des kirchlichen Bewußtseins erwiesen haben und als sie ihre Anknüpfungen und ihren natürlichen wenngleich nicht schlechthin berechtigten Widerhall in jeder Menschenbrust finden. Für den Religionslehrer ergiebt sich also hieraus die Lehre, daß er keine dieser Anknüpfungen unbenutzt lasse, daß er aber jede derselben nur in dem Maße und zu dem Zwecke verwende, um den Schüler über die Auswüchse des Zeitbewußtseins hinaus mit dem reinen unvergänglichen und durch alle Zeiten hindurch bezeugten und bewahrheiteten Kern der Heilslehre zu erfüllen.

§ 96.

Um diesen Zweck zu erreichen ist aber zweierlei nötig, daß der Religionslehrer selbst ein gläubiger Christ sei und daß er innerhalb der Schule und des Lehrerkollegiums stehe. Die erste Forderung scheint zwar keinen Widerspruch zuzulassen und doch ist sie keineswegs so einfach, daß sie als selbstverständlich übergangen werden dürfte. Denn der hier geforderten Gläubigkeit wird nicht durch ein allgemeines Fürwahrhalten der christlichen Lehre, nicht durch eine spekulative Auffassung und Umgestaltung derselben, auch nicht durch eine theologische Gelehrsamkeit genügt, welche den religiösen Lehrstoff lediglich in der Form wissenschaftlicher Begründung und Überzeugung aufgenommen hat. Sondern der Glaube ist hier gemeint, welchen der Herr selbst als den reichen Quell lebendigen Wassers bis in das ewige Leben hinein bezeichnet hat,*) ein Glaube also, welcher seinen Eigner nicht nur im innersten ergreift und umgestaltet sondern eben deshalb auch befähigt, das was ihn beherrscht und beseligt in reicher Fülle und mit der siegenden Kraft der Wahrheit anderen mitzuteilen. Der Religionslehrer soll daher die erschütternde und doch friedenspendende Wirkung des Christentums an sich selbst erlebt und erfahren haben; die sich gegenseitig bedingenden Gegensätze von Gesetz und Evangelium, von Sünde und Gnade sollen ihm keine dogmatischen Schulbegriffe sondern lebendige Faktoren sein, welche sich in seinem eignen

*) Ev. Joh. 4, 14; 7, 38.

Denken Fühlen und Wollen ergänzen und verschmelzen und ihm deswegen zu fruchtbarer Verwendung im Unterricht allezeit zu Gebote stehen. Denn nur mit dem, was wir selbst erlebt haben und was uns selbst durchdrungen hat, wissen wir das Gemüt des Hörers wahrhaft zu ergreifen; das angelernte, wie genau es auch dem theologischen Lehrbegriff entsprechen möge, läßt sich freilich widerum klar überliefern, aber wie es uns selbst bis zu einem gewissen Grade äußerlich geblieben ist, so vermögen wir es auch den Herzen unserer Schüler nicht wahrhaft nahe zu bringen. Wird aber diese inhaltliche Fülle des Glaubens von den Religionslehrern verlangt, so erhellt wol, daß ihre Zahl beträchtlich zusammenschmilzt, da mit dem Grade der Religiosität, welcher oben (§ 80) von jedem Lehrer gefordert wurde, ihrer Aufgabe nicht genügt werden kann; es erhellt namentlich, daß in der Regel kein ganz junger Lehrer mit dem Religionsunterricht betraut werden sollte. Dies nicht blos, weil es ihm noch an Gewandtheit im Unterrichten, an zweckmäßiger Auswahl des Lehrstoffs, an der Sicherheit des persönlichen Auftretens fehlt, wiewol dies alles schon wichtig genug ist, sondern vorzüglich weil ihm die eignen Heilserfahrungen noch abgehen, und weil er durch sein Ringen und seine Siege erst lernen kann, wie er das Gemüt der Jugend anzufassen und zu bezwingen hat. Indes ist hier doch ein Unterschied zwischen den unteren und oberen Klassen zu machen; für jene ist der religiöse Lehrstoff so einfach und in dieser Einfachheit so wirksam, daß hier auch jüngere Lehrer ihr Ziel sehr wol erreichen können zumal die Schüler dieser Klasse zu gläubiger und unbefangener Aufnahme der Lehre geneigt sind und von den Versuchungen der Selbstgerechtigkeit und des Zweifels noch weniger oder doch mit geringerem Bewustsein bewegt werden. Anders ist es aber mit den oberen Altersstufen: für diese genügt selbst eine gute theologische Ausbildung des Lehrers nicht, sondern ihm sollte die obenbezeichnete innere Erfahrung immer zur Seite stehen. Ist dies nicht der Fall — und es gebricht jetzt allerdings oft an solchen Lehrern —, so mag zwar bei genügendem Lehrgeschick den Schülern die erforderliche, ja eine zu reichliche Summe von Religionskenntnissen übereignet werden: allein ob sie in ihrem Unterricht den vorher bezeichneten Halt für ihr Leben gewonnen haben, das steht dahin und ist dann jedesfalls nicht das Verdienst des Lehrers. Es ist deshalb dringend wünschenswert, daß erfahrene Lehrer anderer Fächer, falls sie nach dem Stande ihres religiösen Lebens hierzu sich geeignet fühlen, insbesondere die Direktoren sich durch nachträgliche Studien für den Religionsunterricht befähigen.*) Es

*) Wie wünschenswert es sei, daß der Religionslehrer auch zur Erteilung des Unter-

bedarf hierzu warlich nicht ausgebreiteter theologischer Gelehrsamkeit: eine genaue und allerdings wissenschaftlich vermittelte Bekanntschaft mit der heiligen Schrift, den wichtigsten Symbolen und der Kirchengeschichte ist die Hauptsache und überdies giebt es der guten Handbücher für die einzelnen theologischen Gebiete so viele, daß jene Lehrer bei ihrer sonstigen Bildung sich verhältnismäßig leicht in den Besitz des erforderlichen Lehrstoffs setzen werden.

Der Religionslehrer soll aber zweitens innerhalb der Schule und des Lehrerkollegiums stehen; seine Aufgabe ist zu bedeutend, als daß er sie als ein Nebenamt behandeln dürfte. Dies ist aber vereinzelte Ausnahmen abgerechnet der Fall, wenn die Pfarrer des Orts zugleich mit dem Religionsunterricht an den höheren Schulen beauftragt werden.*) Bei dem Umfange ihres Hauptamtes, dem sie doch mit vorwiegender Neigung zugetan bleiben sollen und werden, behalten sie für die Gymnasialaufgabe nicht einmal die nötige Zeit und Arbeitskraft übrig; denn wenn auch von dem Religionslehrer nicht durchgängig ein gelehrtes theologisches Wissen erfordert wird, so muß er sich doch mit der Entwickelung dieser Wissenschaft im Zusammenhange erhalten und aus immer erneutem Studium die belebende Kraft für seinen Unterricht ziehen. Wichtiger ist noch, daß er für sein Nebenamt auch nur die halbe Verantwortung empfindet, daß er die gemeinsame Erziehungsaufgabe nicht in demselben Maße und mit gleicher Hingabe wie die übrigen Lehrer trägt und daß er deshalb auch leichter versucht ist die Gründe seines etwanigen Miserfolgs nicht in seinem eigenen Verfahren sondern in allgemeinen Anordnungen oder gar in Beeinträchtigungen seitens der übrigen Lehrer zu finden. Hauptsächlich spricht aber gegen die Vereinigung der zwei Ämter, daß die pfarramtliche Tätigkeit keineswegs mit der unterrichtenden gleichartig sondern von ihr wesentlich verschieden ist. Denn wenn auch die Seelsorge in beiden Stellungen als eine verwandte angesehen werden darf, so verfolgt doch die eigentliche Lehraufgabe des Predigers andere Ziele und bedient sich notwendig anderer Mittel, als die Aufgabe eines Religionslehrers an höheren Schulen. Hier genügt also die erbauliche Ansprache keineswegs; es gilt vielmehr eben in Unterricht und Widerholung, in Frage und Antwort, in Anregung und Sammlung diejenigen Momente sorgsam zu benutzen, welche sich für die religiöse Erweckung

---

richts in den alten Sprachen und hierdurch zu einer allseitigeren Einwirkung auf seine Schüler sich fähig mache, spricht sehr gut L. Lange in seiner oben zu § 72 erwähnten Rektoratsrede S. 12 aus. Vgl. oben S. 221.

*) Trosien über den Religionsunterricht an evangelischen Gymnasien S. 394.

und Förderung des Zöglings aus seinem übrigen Bildungsstande ergeben; dieser Anknüpfungspunkte kann aber nur derjenige gewar werden, dessen Berufsaufgabe gänzlich in der Schule beschlossen ist und dessen liebende Aufmerksamkeit nur seinen Schülern gehört. Zu diesem Behufe ist es gerade wünschenswert, daß der Religionslehrer sich auch an anderweitigem Unterricht beteilige, d. h. daß er ordentlicher Lehrer der Anstalt sei, und aus diesen wie aus anderen Gründen muß es als das angemessene Verhältnis angesehen werden, wenn der gesammte Religionsunterricht einer höheren Schule nicht einem Lehrer anheim fällt, sondern je nach der Größe derselben unter zwei oder drei geteilt ist. Denn der Religionslehrer soll doch vor allem ganz und völlig ein Lehrer sein; nicht nur zu ermahnen und zu erbauen sondern zu entwickeln und zu erziehen ist seine Aufgabe und dieser genügt er nur durch möglichste Versenkung wie in den Stoff des Unterrichts so in die Seelen seiner Zöglinge. Hierzu verhilft ihm eben die Beteiligung an dem übrigen Unterricht, durch welche ihm Gelegenheit zu reicherer und schärferer Beobachtung wie zu mehrseitiger Einwirkung wird. Der hebräische Unterricht allein, welcher allerdings häufig auch dem Religionslehrer zufällt, reicht für diesen Zweck nicht aus; derselbe nimmt eine untergeordnete Stellung ein und erstreckt sich in der Regel nur auf eine geringe Schülerzahl der beiden oberen Klassen.

§ 97.

Aus diesen Bestimmungen über den Zweck des Religionsunterrichts und über die Stellung des Religionslehrers wird sich ohne Mühe ableiten lassen, welches Verfahren und welchen Ton derselbe einhalten, welche Misgriffe er besonders vermeiden soll. Daß eine große Ausdehnung oder gar eine wissenschaftlich-gelehrte Behandlung des religiösen Erkenntnisstoffs zweckwidrig sei, ist schon dargetan. Mag bei solcher Behandlung dieser Stoff in dogmatischem oder historischem Gewande auftreten, in beiden Formen bleibt er für die Schüler in buchstäblichem Sinne ein Objekt, d. h. ein ihnen äußerer Erkenntnisgegenstand, welcher nur nach Weise anderer Wissensobjekte und durch die Vermittelung einzelner Erkenntnisformen in ihn eingeht, den Geist des Zöglings also in seiner lebendigen Einheit nicht erweckt und zur rechten Gegenwirkung anregt. Beide Darstellungsweisen haben ihr völliges und unbestrittenes Recht in dem Systeme der Theologie, nicht aber im Schulunterricht.*)

*) Trosien in den Verhandl. der neunten ost- und westpr. Direktorenkonf. S. 74 (Berlin 1880, Weidmann): „Es giebt nichts Verderblicheres als diese Mischung von Theo-

Insbesondere muß hier gegen das dogmatische Formelwesen gewarnt werden; solche Formeln (z. B. vetus testamentum patet in novo, novum latet in vetere oder accedit verbum ad elementum et fit sacramentum und ähnliche), mögen sie auch von den bedeutendsten Kirchenlehrern herrüren, prägen sich freilich dem Verstande und dem Gedächtnis leicht ein und haben auch ihr treffendes, allein sie sind einseitig und entspringen häufig genug einer halb scholastischen halb künstlichen Abstraktion, welche die Fülle der religiösen Erkenntnis und Anschauung nicht ausdrückt und deshalb auch dem Schüler eine fruchtbare Anregung nicht gewähren kann. Eben wegen ihrer Kürze und wegen ihres packenden Ausdrucks werden sie leicht aufgefaßt und eben deswegen verdecken sie dem Zögling leicht die wichtigste Forderung, daß er vor allem an seiner Natur zu arbeiten, sein lebendiges Verhältnis zu Gott umzugestalten, sich zu einer Behausung Gottes im Geist umzuwandeln habe.

Ein anderer Fehler ist die begriffliche Erörterung der einzelnen Glaubenslehren. An festen Begriffsbestimmungen darf es der Lehrer freilich nicht fehlen lassen; aber ein anderes ist es, die religiösen Begriffe scharf abzugrenzen und zu klarer Auffassung zu bringen, ein anderes dieselben in philosophischer oder rein verstandesmäßiger Weise ableiten zu wollen. Beweisen lassen sich allerdings die einzelnen Momente der religiösen Erkenntnis, aber der gesammte Vorgang der Erlösung und Heiligung läßt sich nicht beweisen, er läßt sich ebenso wie die Offenbarung, aus welcher er stammt, nur anschauen und glauben. Gerade mittels der gläubigen Anschauung tritt er dem Schüler so nahe, daß er von diesem selbst mit und nacherlebt wird und für ihn selbst einen fortwirkenden Lebensbetrieb bildet. Ohnehin wird auf diesem zweiten und allein angemessenen Wege die Aufgabe des Lehrers leichter und seine Einwirkung durchgreifender. Daß z. B. im Gegensatz zu der Augustinischen Auffassung die Heiligung des Menschen seiner Rechtfertigung durch den Glauben erst nachfolgen könne, daß jene erst Wert und Bestand habe, wenn sie aus dieser als die natürliche Frucht hervorwachse, dies wird der Lehrer selbst mit angestrengter Beweisführung dem Schüler nur un-

---

logie und Religion, in Folge deren dem Schüler die ewigen Wahrheiten der Religion bald ebenso wandelbar und nichtig erscheinen, wie die Meinungen der Theologen. Der Religionsunterricht muß durchaus noch in weit höherem Maße auf die Bibel zurückgehen und den Schüler zu dieser eigentlichen Quelle religiöser Erbauung und sittlicher Erhebung führen, aus welcher bereits Jahrtausende immer neue Kraft geschöpft haben und auch ferner schöpfen werden. Es ist Thorheit, wenn der Lehrer menschliche Weisheit an die Stelle der heiligen Schrift setzen und die Urquelle aller wahren religiösen Erkenntnis dem Schüler verschließen will."

vollkommen dartun können. Ist dagegen das Gemüt des Schülers für die Befreiung von den Banden des Gesetzes durch des Glaubens Macht gelockert und vorbereitet (Röm. 7, 25), hat er begriffen — und er begreift es ja leicht und gern —, daß unsere Erlösung nicht durch unser Laufen und Wollen sondern durch das Erbarmen Gottes geschaffen werde (Röm. 9, 16), so ist ihm auch die Einwirkung des Glaubens auf die Heiligung (Röm. 10, 10; Gal. 4, 7; 5, 22) kein unverstandenes noch unempfundenes Geheimnis mehr. Auf Grund jener Bibelstellen, deren einfacher und doch reicher Inhalt mit voller Gewalt in sein Herz einzieht, schaut er das Verhältnis zwischen Glauben und Heiligung unmittelbar an und es bedarf nur einer kurzen Erzählung der entsprechenden Vorgänge aus dem Leben des Paulus Augustins und Luthers, um zu seinem unvergänglichen und fruchtbaren Eigentum zu machen, was ihm sonst doch nur eine Abstraktion und die künstliche Zerlegung eines lebendigen Ganzen in seine einzelnen und deshalb todten Bestandteile geblieben wäre. Ähnlich läßt sich mit dem Sakrament, mit der Auferstehung und mit vielen anderen der wichtigsten Heilslehren verfahren; unnötig ist also z. B. die Aufzählung und Erläuterung der bekannten einzelnen Beweise für das Dasein Gottes für denjenigen Schüler, dessen Gemüt durch die lebendige Anschauung des Reiches Gottes jedem Zweifel entrückt ist. Ohnehin tun jene Beweise in ihrer Dürftigkeit und mit ihren logischen Mängeln weiter nichts dar, als daß mit dem Verstande nichts begriffen und bewiesen werden kann, was in seiner Unbedingtheit und ewigen Fülle jede verstandesmäßige Ableitung überragt.*)

Jene gläubige Anschauung ist nicht eine niedere Form der Erkenntnis sondern die dem religiösen Erkennen eigentümliche, welche über die bloße Tätigkeit wie des Verstandes so auch des Gefühls hinausgeht. Der dritte Misgriff also, welchen der Lehrer zu vermeiden hat, besteht in der einseitigen Anregung des Gefühls. Diese Geistesform verträgt überhaupt keine stetige Anspannung, ohne krankhafte Zustände hervorzurufen, vermutlich weil sie den ganzen Menschen in rasche Mitleidenschaft zieht und hierdurch die befreiende und bestimmende Kraft des Willens unterbricht; sie verträgt dieselbe aber um so weniger, je stärker die Erregung oder anders ausgedrückt je höher und größer ihr Gegenstand und ihr Grund

*) Lotze Grundzüge der Religionsphilosophie, 1882 § 5 S. 5: „Es versteht sich außerdem von selbst —, daß man nicht das Dasein Gottes als eine notwendige Folge aus Prämissen beweisen kann, die schon gültig wären, ehe dieses Höchste wäre, in dem wir ja das Realprincip aller Wirklichkeit finden wollen. Alle Beweise sind blos Rechtfertigungsgründe für unsern Glauben und für die bestimmte Art, in welcher wir dies höchste Princip meinen fassen zu müssen.

ist. Wenn demnach der Religionsunterricht zwar das Gefühl ebenso wenig wie die übrigen Geistesformen außer Tätigkeit lassen darf, so soll er dasselbe doch ebenso wenig wie die andern ausschließlich beanspruchen. Die fortwährende Salbung, die gefühlige Frömmelei, der nur erbauliche Ton des Vortrags, auch wenn er mit paränetischer Zutat versetzt wird, sind deshalb in dem Religionsunterricht ungehörig; sie rufen Ermüdung und Abspannung, ja schließlich Unbehagen und Widerwillen hervor, weil das Gefühl allein unfähig ist die Hoheit und Fülle des Erlösungswerks zu umspannen und auszudrücken und sich deshalb in natürlicher Erschlaffung von einer Aufgabe zurückzieht, der es nicht gewachsen ist.

Vielmehr soll der Lehrer die lebendige Einheit und Entwickelung des Heils, seine göttliche Ordnung und Abstammung und seine Macht über das Menschenherz durch eine gleich einheitliche und zusammenstimmende Erweckung aller Geistesformen zur Anschauung bringen, und diese Anschauung, eine ebenso sichere und doch durchgreifendere Erkenntnisform als die übrigen, schafft eben auf das religiöse Gebiet bezogen den Glauben. Offenbarung Anschauung und Glauben sollen also in gegenseitiger Durchdringung und Unterstützung wirken und dasjenige Verfahren ist das richtige, welches dieses lebendige Wechselspiel, wie es in der Seele des Lehrers vorhanden ist, so auch mit voller Klarheit und Lebendigkeit in dem Zögling wach ruft. Hiernach wird widerum die oben betonte Forderung einleuchten, daß der Lehrer selbst an der schulmäßigen Bildung in der Theologie nicht genug habe sondern jene Einheit des religiösen Lebens in manigfachen inneren Erfahrungen empfunden und erworben haben müsse. Nicht also die Religionslehren sondern die religiösen Vorgänge und Tatsachen sind das bildende und ergreifende, nicht das Lehrsystem sondern die Heilsordnung, nicht die Geschichte der Kirche und der Dogmen sondern die Geschichte des Reiches Gottes und die Geschichte der Menschheit in diesem Reiche bieten die Aufgabe und die Mittel für die Tätigkeit des Lehrers. Roths*) Behauptung, daß der gesammte Religionsunterricht im Gymnasium in Gestalt der Geschichte gegeben werden müsse, ist freilich einseitig; allein soweit ist ihm beizustimmen, daß die religiöse Unterweisung nie der Belebung und der

*) Pädag. S. 236. Vgl. Dr. Hase die Bedeutung des Geschichtlichen in der Religion, Leipzig 1874, insbesondere S. 55: „Auch ist von Wichtigkeit, daß wir in der Bibel nicht ein Lehrbuch haben, welches in Sätzen der Weisheit uns die Wahrheit vorträgt, sondern eine Zusammenfassung von Geschichtsbüchern, Lehrbüchern und prophetischen Büchern. So tritt die eine Wahrheit in mannigfaltiger Gestalt als Geschichte, als Lehre, als Begeisterung und Gefühl uns entgegen."

Beglaubigung durch die geschichtliche Entwickelung des Heils entbehren dürfe, und er hat um so mehr Recht, je mehr man zu der allgemeinen Geschichte des Reiches Gottes die Vorgänge in dem Leben einzelner begnadigter Männer, ja in dem Leben des Lehrers und der Schüler selbst hinzunimmt. Statt der abgeleiteten Abstraktionen und des schematischen Stückwerks, statt der orthodoxen Begriffsklitterung und der räsonnierenden Widerlegung der Gegner soll der Lehrer überall auf die ursprünglichen und unerschöpflichen Quellen des Glaubens, auf die tatsächlichen Bezeugungen des göttlichen Heils in Bibel Symbol und Kirchengeschichte zurückgehen und er kann sicher sein, daß die hierin waltende göttliche Offenbarung auch seine Schüler zu religiösem Leben aufrufen und mit der Kraft christlichen Glaubens und christlicher Sitte ausstatten werde.*)

§ 98.

Wenden wir die vorstehenden Grundsätze auf die Auswahl und Gliederung des Lehrstoffs an, so bilden die Bibel, der geistliche Liederschatz, die wichtigsten Bekenntnisschriften und die Kirchengeschichte das Unterrichtsgebiet, alles dieses in der angemessenen Beschränkung und mit einer nach oben zunehmenden Erweiterung, immer jedoch so, daß von einer wissenschaftlichen Systematik abgesehen wird. Demnach sind der Bibel diejenigen Abschnitte zu entnehmen, welche uns die Geschichte des Reiches Gottes im alten und neuen Bunde oder anders ausgedrückt die Vorbereitung und Erscheinung des Heils zur Anschauung bringen. Ist für diesen Zweck auf den unteren Stufen eine Auswahl aus den einzelnen Büchern und zwar so zu veranstalten, daß der sachliche Zusammenhang vor Augen tritt, so werden auf den oberen bestimmte Schriften, welche für die Heilslehre von besonderem Gewicht sind, vollständig gelesen und genau erläutert werden müssen.**) Von den geistlichen Liedern sind sowol diejenigen auszuwählen, welche mit dem kirchlichen Leben in genauer Verbindung stehen, als auch die das religiöse Gefühl einfach und warm ausdrücken und eben deshalb im Gemeindegesang die üblichsten sind. Der Lehrer hat also zunächst im Anschluß an das Kirchenjahr

*) Dem jungen Religionslehrer sind die Briefe in den protestantischen Monatsblättern (Jahrg. 1866) zu empfehlen, welche das Verhältnis zwischen Glauben Anschauung und Offenbarung behandeln. Vgl. außerdem Landfermann der evangelische Religionsunterricht in den Gymnasien, Frankfurt 1846. Sehr lesenswert ist die Schrift über den christlichen Glauben und die menschliche Freiheit (Gotha 1880, Perthes), wenn sie auch mehr ein aufrichtiges Ringen, als abschließende Klarheit zeigt.

**) Über die Notwendigkeit einer Auswahl vgl. S. 158.

solche Gesänge zu wählen, welche sich auf die bevorstehenden Kirchenfeste beziehen; außerdem hat er aber diejenigen zu erläutern, welche bestimmten religiösen Gemütsvorgängen zum Ausdruck und zur Förderung dienen. Hierher gehören namentlich Lob- und Danklieder, sodann solche, welche das Vertrauen auf Gott, die Buße und Bekehrung und die Zuversicht der Unsterblichkeit zum Gegenstande haben. Diese Gesänge, deren Zahl je nach den Umständen auf zwanzig bis dreißig bemessen werden mag, sind zu erklären und dem Gedächtnis der Schüler fest einzuprägen, so daß diese an ihnen einen unverlierbaren Schatz für das Leben und eine Verbindung mit dem kirchlichen Gemeindeleben besitzen. Wenn die Lieder aus mehrfachen didaktischen Gründen besonders in den unteren Klassen gelernt werden müssen, so ist doch kein Grund ihre Widerholung und Benutzung bei dem übrigen Religionsunterricht in den oberen zu unterlassen. Wird unsere erwachsenere Jugend mit Recht angehalten Gedichte von Schiller und Horaz auswendig zu lernen, so wird ihr mit größerem Recht zugemutet werden dürfen, geistliche Lieder, welche jenen an dichterischem Werte zum Teil wenigstens gleich, an Bedeutsamkeit des Inhalts aber weit voranstehen, sich fest anzueignen. Auch läßt sich nicht einwenden, daß diese Kirchenlieder doch vorzugsweise dem Kindesalter zusagten. Schon der Umstand, daß die Gemeinde der erwachsenen sie im sonntäglichen Gottesdienste singt, reicht hin um diesen Einwand zu entkräften. Außerdem ist zwar zuzugeben, daß dieselben nach ihrer Einfachheit ebenso wie der Kern des Evangeliums auch der früheren Jugend zugänglich und faßbar sind; allein mit ihrem Reichtum und ihrer Innigkeit ragen sie ebenso wie das Evangelium wenn auch in geringerem Maße weit über die Kinderjahre hinaus und sie sind völlig geeignet nicht nur die Schüler unserer oberen Klassen sondern auch den gereiften Mann bis zum Lebensende zu stärken und zu erheben. Endlich fehlt es auch nicht an einzelnen sehr schönen Liedern, deren Bedeutung auf den unteren Klassen weder genügend aufgefaßt noch erläutert werden kann und welche gleichwol von unseren Schülern gekannt zu werden verdienen; für die Einprägung dieser ist also die obere Unterrichtsstufe der geeignete Platz. Unter den Bekenntnisschriften unserer Kirche bieten der kleine Katechismus und die Augsburgische Konfession den angemessenen Lehrstoff; beide enthalten unsere Glaubens- und Sittenlehre in völlig ausreichendem Umfange, und da sie nicht nur an sich im engsten Zusammenhange mit der Bibel stehen sondern auch unter steter Bezugnahme auf dieselbe behandelt sein wollen, außerdem aber lebendige Zeugnisse von der Widergeburt unserer Kirche sind, so wirken sie mit einer Frische und ursprünglichen Kraft, welche durch kein abgeleitetes System ersetzt

werden kann. Neben der Erklärung dieser beiden Symbole und neben der genauen Erläuterung einzelner neutestamentlicher Schriften ist eine vollständige Dogmatik und Ethik nicht nur überflüssig sondern sogar vom Übel; denn innerhalb dieser läßt sich die Erörterung bestimmter Streitfragen gar nicht umgehen, welche zwar die verstandesmäßige Auffassung fördert, in dieser einseitigen Wirkung aber den einheitlichen und reichen Strom der Religion zersplittert und ihre lebenspendende Kraft abschwächt. Auch die Kirchengeschichte darf aus verwandten Gründen nicht in systematischer Vollständigkeit und ununterbrochenem Zusammenhange gelehrt werden; die Vorgänge des sechsten bis vierzehnten Jahrhunderts werden verhältnismäßig kurz, dagegen die Gründung der Kirche, die tiefen dogmatischen Kämpfe namentlich der ersten fünf Jahrhunderte*) und das Zeitalter der Reformation mit großem Nachdruck bis zu völlig klarer Auffassung und Aneignung zu behandeln sein. Auf der obersten Klasse der unteren Unterrichtsstufe, also in der Tertia, läßt sich eine kurze aber in ihren Hauptpunkten genaue Erzählung der Reformationsgeschichte um deswillen nicht umgehen, weil nach dem jetzigen Zustande unseres Bildungswesens viele Schüler aus dieser Klasse in das bürgerliche Leben übertreten. Da indes in derselben Klasse die deutsche Geschichte vorgetragen wird, so kann diese Aufgabe mindestens zum Teil dem Geschichtslehrer übertragen werden und jedesfalls ist dessen Mitwirkung in Anspruch zu nehmen.

Soviel über die Wahl des Stoffs; für seine Gliederung müssen im allgemeinen die beiden Stufen maßgebend sein, welche sich in dem Religionsunterricht nach dem Bildungsbedürfnis und der Bildungsfähigkeit unserer Jugend deutlich unterscheiden lassen. Die erste Stufe umfaßt die vier unteren Klassen bis zum Schluß der Tertia, die zweite die beiden oberen. Jener gehört die biblische Geschichte, die Erklärung des Katechismus und im wesentlichen die Erlernung der Kirchenlieder an; hieran schließt sich die Unterweisung über die Einrichtung des Kirchenjahrs und eine kurze Darstellung der Kirchenreformation. Der oberen Stufe fällt eine genauere Behandlung der Bibelkunde mit eingehender Erklärung einzelner wichtiger Bücher namentlich des neuen Testaments, eine kurze Einleitung in die kirchlichen Symbole mit gründlicher Durchnahme der Augsburgischen Konfession mindestens in ihrem ersten Teile und der Vortrag der Kirchengeschichte in der vorbezeichneten Begrenzung zu; selbstverständlich ist hier auch der Unterrichtsstoff der früheren Stufe durch Widerholung und Ergänzung lebendig und gegenwärtig zu erhalten.

---

*) Über die hierbei nötige Beschränkung vgl. § 100 S. 346.

In wieweit Gebet und Schulandacht beiden Stufen gemein sind, wird weiter unten berürt werden; beide gehören nicht sowol dem unmittelbaren Unterrichtszweck als der gesammten erziehlichen Wirksamkeit der Anstalt an.

Gehen wir nun näher auf die Anordnung des Unterrichts innerhalb der beiden Stufen ein, so sind in der untersten Klasse (Sexta) die wichtigsten biblischen Geschichten des alten Testaments etwa bis zur Einsetzung Davids, in der Quinta die hauptsächlichsten Vorgänge aus dem Leben Jesu bis zur Himmelfahrt durchzunehmen. Beides ist in der Quarta zu widerholen und zu ergänzen, außerdem aber die Reihenfolge der biblischen Bücher auswendig zu lernen. Wenn hiernach die biblische Geschichte des neuen Testaments im allgemeinen noch von der Sexta ausgeschlossen bleibt, so hat doch der Lehrer vor den großen Festen seinen Unterricht durch die Erzählung derjenigen Heilsbegebenheiten zu unterbrechen, deren Andenken die Feier gewidmet ist, und an diesen selben Festcyklus schließen sich auch die zu erlernenden Kirchenlieder an; hierdurch werden die Kinder in lebendiger Weise wenn auch noch ohne allgemeinen Überblick in den Gang des Kirchenjahrs eingeweiht. In der Tertia ist aus der Bibel eine zusammenhängende Geschichte des Lebens Jesu, am besten im Anschluß an ein synoptisches Evangelium, zu geben; einzelne Abschnitte dieses Evangeliums, z. B. die Bergpredigt sind genau zu lesen und zu erklären, auch die Parabeln in sachlicher Vergleichung und Zusammenordnung zu erläutern. Außerdem soll hier die biblische Geschichte bis zur Gründung und ersten Ausbreitung der Kirche fortgehen; sie wird also die Missionsreisen des Paulus in übersichtlicher Darstellung zu umfassen haben. Geeigneten Orts ist das erforderliche aus den biblischen Altertümern einzuschalten, auch unter Benutzung der Wandkarte eine genaue Anschauung des heiligen Landes zu vermitteln. Das Kirchenjahr ist in Tertia im Zusammenhange darzulegen und hierbei auch die Einrichtung des sonntäglichen Gottesdienstes zu erläutern. Die Kenntnis der Kirchenlieder ist allmählich so zu erweitern, daß durch dieselben nicht nur das Kirchenjahr umspannt sondern auch dem religiösen Gefühl nach seinen verschiedenen Richtungen Nahrung und Vertiefung gegeben wird. Endlich sind auf der unteren Lehrstufe die fünf Hauptstücke des Katechismus unter allmählicher Hinzunahme der lutherischen Erklärung zu erläutern und fest einzuprägen. Das erste Hauptstück fällt naturgemäß der Sexta zu; ob man das zweite in Quinta und das dritte in Quarta oder umgekehrt erlernen lassen wolle, das läßt sich verschieden entscheiden. Mit dem Text des Vaterunser sollen die Kinder früh bekannt werden; auch läßt sich nicht leugnen, daß die Tiefe des zweiten Hauptstücks sich eher für die

Quarta eignet. Andererseits lassen sich aber auch manche Gesichtspunkte für die regelmäßige Reihenfolge geltend machen. Die beiden letzten Hauptstücke bleiben der Tertia vorbehalten; sie erfordern wie die ganze Sakramentslehre eine reifere Vorbildung und stehen auf dieser Stufe auch in nächster Verbindung mit der Konfirmation, welche meistens in dieses Alter fällt oder doch bald darauf folgt. Über die Behandlung der Reformationsgeschichte in Tertia ist das nötige schon bemerkt worden.

Auf der oberen Stufe hat sich die Sekunda abgesehen von der Wiederholung und Ergänzung des früheren Lehrstoffs ausschließlich mit der Bibel zu beschäftigen. Da der Lehrgang dieser Klasse zwei Jahre umfaßt, so läßt sich der Unterricht am zweckmäßigsten so anordnen, daß in zwei von einander getrennten Halbjahren die Bibelkunde im Zusammenhange, in dem einen für das alte, in dem andern für das neue Testament behandelt wird; in den dazwischen liegenden Semestern sind einzelne neutestamentliche Schriften und zwar auf den Gymnasien in der Ursprache zu lesen und genau zu erläutern. Unter jener Bibelkunde ist natürlich nicht eine kritische oder gelehrte Einleitung in die biblischen Bücher zu verstehen; eine solche ist nicht ein Unterrichtsmittel sondern ein theologisches Lehrfach, welches der Universitätszeit verbleibt. Vielmehr hat der Lehrer so zu verfahren, daß er die biblischen Schriften der Reihe nach und zwar je nach ihrer Bedeutung für den Schulunterricht bald einzeln betrachtet bald gruppenweise nach der Gleichartigkeit entweder des Inhalts oder des Ursprungs zusammenfaßt, die erforderlichen Bemerkungen über die Verfasser und die mutmaßliche Entstehungszeit voranschickt und sodann diejenigen Abschnitte aus ihnen mit beigefügter kurzer Erklärung lesen läßt, welche die Entwickelung des Reiches Gottes im alten und neuen Bunde, die fortgehende Offenbarung, den Abfall, die Erweckung und die Widerbekehrung des Menschen im Zusammenhange und nach ihrer inneren Verknüpfung überblicken lassen. Seine Wahl darf sich aber nicht auf die geschichtlichen Bücher beschränken: gerade die Psalmen verdienen eine reichliche Berücksichtigung und auch die übrigen didaktischen und prophetischen Schriften des alten Testaments sind nicht nur summarisch zu berüren sondern in denjenigen Stellen zu lesen, welche für die Glaubens- und Sittenlehre von Bedeutung sind und namentlich auf die Erscheinung Christi vorbereiten.*) Durch solche Behandlung wird auch die nachpatriarchalische Geschichte des jüdischen Volks für die religiöse Bildung der Schüler fruchtbar gemacht, wogegen die äußeren Geschicke desselben

*) Über die Unterrichtsbedeutung des Jesaias vgl. Münch Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele S. 280, angeführt von Trosien über den Religionsunterricht S. 404.

unter den Königen mehr in den Hintergrund treten dürfen. Hierbei sind einzelne Stellen, welche von typischer Bedeutung sind, namentlich einige der wichtigsten Psalmen, daneben aber auch Stellen aus den Salomonischen Schriften und den Propheten, soweit sie nicht schon bei dem Katechismusunterricht vorkommen, auswendig zu lernen, und der Lehrer wird auf dieser Stufe nicht unterlassen dürfen, auf den Zusammenhang der Psalmen mit unserer geistlichen Liederdichtung hinzuweisen. Für das Lesen des neuen Testaments innerhalb der Bibelkunde gelten ähnliche Gesichtspunkte; namentlich werden Abschnitte aus den Briefen an die Korinther und die Epheser, aus dem ersten Briefe Petri und dem Hebräerbrief hier Berücksichtigung verdienen, aus letzterem besonders deshalb, weil er sonst nicht wol gelesen werden kann und doch für den inneren Zusammenhang des alten mit dem neuen Testament von der gröſten Wichtigkeit und durch keine andere Schrift zu ersetzen ist. Für die ursprachliche Erklärung des neuen Testaments in den beiden Zwischenhalbjahren eignet sich nichts so sehr als das Evangelium und die Apostelgeschichte des Lukas; beide sind von einer gleichartigen Auffassung durchzogen, sie stehen den später zu lesenden paulinischen Schriften am nächsten und die Apostelgeschichte bietet überdies die angemessene Vorbereitung für den Unterricht in der Kirchengeschichte. Ist noch Zeit vorhanden oder erheischen andere Umstände eine Abwechselung, so können auch einige leichtere und kürzere Briefe hinzugenommen werden, namentlich der an die Philipper und der Brief des Jakobus, wogegen der zuweilen in der Sekunda erklärte Brief an die Galater wegen seiner dogmatischen Wichtigkeit und Schwierigkeit von dieser Stufe ausgeschlossen bleiben sollte. Die vier Semester des Unterrichts in der Prima lassen sich am zweckmäßigsten in ebensoviel halbjährigen Kursen auf die Kirchengeschichte, die Symbolik und die Erklärung von zwei schwierigen neutestamentlichen Schriften verwenden. Es ist nicht zu billigen, was freilich öfter geschieht, daß die Kirchengeschichte zwischen Sekunda und Prima geteilt werde, etwa in der Art, daß jener Klasse die ersten vier Jahrhunderre, dieser der Rest zugewiesen werde. Diese Einteilung geht aus dem oben zurückgewiesenen Streben hervor, die Kirchengeschichte in zusammenhängender Vollständigkeit zu lehren; abgesehen davon daß hiermit der Zweck des Religionsunterrichts verkannt und verschoben wird, besitzen die Zöglinge der Sekunda im allgemeinen nicht die Reife, um die großen Glaubenskämpfe der ersten Jahrhunderte verstehen und ihre Ergebnisse mit wirklicher Frucht aufnehmen zu können. Auch liegt zu dieser Zerlegung kein genügender äußerer Anlaß vor: beschränkt sich der Unterricht in der Kirchengeschichte auf diejenigen Tatsachen und Entwickelungsmomente, welche

die wesentliche Fortbildung der Kirche darstellen, und übergeht derselbe die zeitweiligen Auswüchse in der Lehre und der Verfassung, verschwendet er namentlich keine Zeit mit der ausführlichen Erörterung einzelner Häresien, so läßt sich nicht nur die Kirchengeschichte einschließlich der Reformation in einem Halbjahre vollenden, sondern es bleibt auch Raum, um in biographischer Erörterung diejenigen Männer zu berüren, welche das spätere kirchliche und religiöse Leben bestimmt haben.*) Unter der Symbolik ist eine kurze und klare Einleitung in die symbolischen Bücher und die eingehende Erklärung der augsburgischen Konfession verstanden, deren zweiter Teil indes eine kürzere Behandlung gestattet. Übrigens ist dieselbe mit ähnlicher Gründlichkeit wie auf der unteren Stufe der Katechismus zu behandeln, wenn auch nicht wie dieser auswendig zu lernen. Aber die Erklärung der einzelnen Artikel hat namentlich in ihrem thetischen Teile überall auf die beweisenden Bibelsprüche Rücksicht zu nehmen, und diese sind allerdings, soweit dies nicht schon früher geschehen, genau zu erlernen. Dagegen bieten die polemischen Abschnitte den willkommenen Anlaß, auf die Kirchengeschichte zurückzugehen und somit auch hier eine lebendige Berürung der einzelnen Unterrichtszweige herzustellen. An die Erklärung dieser Bekenntnisschrift hat sich eine klare und bündige Darstellung der kirchlichen Unterscheidungslehren und eine Belehrung über den Sinn und Segen der Union anzuschließen; es ist nicht gestattet, daß der Schüler zur Universität übergehe, ohne von Herzen zu wissen, weshalb er seiner Kirche angehöre. Dies muß hier um so mehr betont werden, als es leider unter den gebildeten noch viele giebt, welche den Grund ihres Glaubens und ihrer Zugehörigkeit zu ihrer Konfession und Kirche nicht klar erkannt haben und deshalb auch ihre religiöse Überzeugung in der Familie und im Leben nicht genügend und nachdrücklich darzulegen und zu vertreten vermögen. Die neutestamentlichen Schriften, welche in der Prima vor allen oder ausschließlich gelesen und eingehend erklärt

*) Noch weniger vermag ich mich mit dem auf der siebenten Versammlung evangelischer Religionslehrer der höheren Schulen der Rheinprovinz (Deutschev. Bl. 1883 S. 127 ff.) mitgeteilten Plane für den kirchengeschichtlichen Unterricht zu befreunden. Die Behandlung der Kirchengeschichte auf drei verschiedenen Stufen (Unter-, Ober-Sekunda und Prima), ganz abgesehen von dem vorbereitenden Unterricht der Tertia, zwingt zu einer Zerlegung und gleichzeitig zu einer Widerholung des Lehrstoffs, welche weder dem jugendlichen Bildungsbedürfnis angemessen ist noch auch eine einheitliche und zugleich gemütlich anregende Entwickelung des Gegenstandes gestattet. Auch einzelne Bestimmungen des Plans, z. B. klare Erörterung der monophysitischen Streitigkeiten und andererseits völliges Übergehen des mittelaltrigen Streits zwischen Kaiser und Papst, sind sehr bedenklich. Gleichwol verdienen jene Verhandlungen bei der Wichtigkeit der Aufgabe und dem hierbei bekundeten Ernst volle Anerkennung und Nachahmung, die sie auch in der Provinz Sachsen gefunden haben.

werden sollen, sind das Evangelium des Johannes und der Römerbrief; beide sind zu schwer um früher berücksichtigt zu werden und dürfen doch im Schulunterricht niemals übergangen werden, was bei ihrer unbestrittenen Bedeutung für die Christologie und die Soteriologie keiner Ausführung bedarf. Ist noch Raum vorhanden, so mag auch der erste Brief des Johannes oder der Galaterbrief hinzugenommen werden; übrigens bietet sich dem Lehrer bei der Erklärung des Römerbriefs hinreichende Gelegenheit, um die verwandten Kapitel des Briefes an die Galater zu berücksichtigen und dasselbe läßt sich von dem Verhältnis zwischen dem Evangelium und dem ersten Briefe des Johannes sagen.

Zur Widerholung der früheren Unterrichtsabschnitte, namentlich des Katechismus, der Bibelsprüche, der Kirchenlieder und des Kirchenjahrs wird der Lehrer auf der oberen Stufe ausreichend Anlaß finden und nehmen. Es mag nur noch bemerkt werden, daß dem Unterricht ein bestimmtes Hilfs- und Lehrbuch zu Grunde gelegt werden muß, teils um das leidige Heftschreiben zu verhindern, welches nirgends weniger als im Religionsunterricht angebracht ist, teils um den Schülern die unerläßliche Grundlage für ihre Widerholungen zu gewähren.

§ 99.

Betreffs des Lehrverfahrens gilt zunächst die Regel, daß der Lehrer in den beiden unteren Klassen dem Unterricht in der biblischen Geschichte nicht die Bibel selbst sondern eine zweckmäßig ausgewählte und bearbeitete Sammlung der hierher gehörigen Geschichten zum Grunde legen soll. Er darf aber nicht damit beginnen, die einzelne Geschichte von den Schülern lesen zu lassen; einerseits sind dieselben im sinngemäßen Lesen noch nicht geübt genug, um hierdurch den richtigen Eindruck zu gewinnen und andererseits würde auf diese Weise der unersetzliche Einfluß verloren gehen, welchen das lebendige Wort des Lehrers auf die Schüler ausüben soll. Vielmehr hat er zuerst die Geschichte selbst zu erzählen und zwar in möglichstem Anschluß an den biblischen Ausdruck, wenn auch nicht unter peinlicher Festhaltung desselben und namentlich nicht in derselben Vollständigkeit wie die Bibel. Hierauf ist die Geschichte durch geschicktes und wolverbundenes Abfragen in ihren einzelnen Teilen dem Verständnis und Gedächtnis der Schüler nahe zu bringen, wobei die der Erklärung bedürftigen Stellen ihre Berücksichtigung finden müssen. Sodann ist dieselbe von einzelnen Schülern im Zusammenhange wider zu erzählen und schließlich, nachdem der Lehrer sich von ihrer richtigen Auffassung durch die Schüler überzeugt hat, aus dem Buche zu lesen. Mittels dieses

Verfahrens ist der Schüler zweckmäßig vorbereitet, um durch häusliches Nachlesen der Geschichte die geeignete Widerholung ohne Mühe und mit der gewünschten Frucht anstellen zu können. Paränetische Betrachtungen oder moralische Nutzanwendungen sind im allgemeinen überflüssig, können sogar durch Einförmigkeit schaden und geraten nicht immer. Viel wirksamer und auch um der Einheit des Unterrichts willen unerläßlich ist die Heranziehung eines geeigneten Liederverses und eines Bibelspruches, welcher die in der Geschichte enthaltene Lehre in allgemeiner Weise ausspricht. Ist z. B. ein Vorgang aus der Bibel erzählt, welcher die Errettung aus großer Gefahr durch göttliche Hilfe darstellt (etwa Josephs oder Petri Befreiung aus dem Gefängnis oder die Stillung des Meeres durch Jesus), so wird sich hieran das Lied „In allen meinen Taten" und der Spruch Ps. 50, 15 „Rufe mich an u. s. w." mit viel größerer Wirkung schließen als eine wortreiche Ermahnung zum Gottvertrauen. So durchdringen sich die einzelnen Mittel des Religionsunterrichts und gewinnen an einander Kraft und Leben, und dem entsprechend wird das Gemüt des Schülers in zusammenstimmender und lebendiger Bewegung und Entwickelung erhalten. Etwas anders ist das Kirchenlied zu behandeln: nachdem dasselbe ganz oder in den zur Erlernung bestimmten Strophen gelesen, vielleicht am besten durch den Lehrer vorgelesen ist, beginnt die Erklärung, welche gleichfalls durch Fragen den Sinn und den Zusammenhang des Gedichts zur Anschauung und Nachempfindung zu bringen hat. Hieran schließt sich wiederum ein geeigneter Bibelspruch, welcher gleichsam den Text des Liedes bildet oder seinen Inhalt in kurzem Ausdruck zusammenfaßt, und ebenso eine biblische Geschichte, welche als ein lebendiges Beispiel für das Lied gelten darf. Ist sodann dasselbe nochmals von den Schülern gelesen, ist das Ohr derselben durch widerholtes Vor- Nach- und Zusammensprechen an den Klang wie an den Zusammenhang desselben gewöhnt, so wird die häusliche Erlernung wenig Schwierigkeit bereiten. Nicht ganz mit derselben Hilfeleistung aber im wesentlichen nach denselben Grundsätzen ist das Kirchenlied in Quarta und Tertia durchzunehmen; wogegen die biblische Geschichte hier schon den Gebrauch der Bibel selbst erfordert. Dies ist teils nötig, um das früher erzählte zu ergänzen und unter einander zu verbinden, teils um die Schüler mit der Bibel vertraut zu machen. Auf das fertige Widererzählen der Geschichte durch die Schüler ist aber auch hier der gröste Nachdruck zu legen, weil sie nur hierdurch in ihnen Leben und Bestand gewinnt. In Tertia treten indes noch andere zum Teil schon angedeutete Gesichtspunkte hinzu: bei sachlicher Zusammenstellung der Gleichnisreden, bei genauer Durchnahme der Bergpredigt und ähnlicher Ab-

schnitte tritt hier die christliche Sittenlehre, auf welche der Schüler nunmehr auch durch den Katechismus näher vorbereitet ist, schon unverhüllter hervor und wenn ihm dieselbe auch nicht in besonderer von den Tatsachen losgelöster Darstellung vorgetragen werden soll, so wird er hier doch wenngleich immer auf Grund oder mit Unterstützung der biblischen Geschichte anzuleiten sein das Sittengesetz bewußter und in schärferer Gliederung und Verknüpfung seiner einzelnen Gebote aufzufassen. Beides, sowol die Sittenlehre als die tätliche Unterlage, wird eben am besten durch eine vollständige Geschichte des Lebens Jesu an der Hand eines synoptischen Evangeliums gewonnen: und da das Evangelium des Lukas in der Sekunda gelesen werden soll, so mag hier Matthäus zum Führer dienen, welchem einzelne bedeutsame Tatsachen aus Markus leicht angeschlossen werden können. Somit wird hier der Schüler vermocht die Satzungen des christlichen Glaubens und der christlichen Sitte nach ihrer allgemeinen Bedeutung und in Form der Lehre aufzufassen und zugleich wird ihm die Einheit und tatsächliche Lebendigkeit dieser Auffassung dadurch gesichert, daß er sie an der Lebensgeschichte des Erlösers, an der persönlichen Offenbarung des Heils zu verfolgen und zu erwerben hat.

Daß auch der Katechismusunterricht in engem Verbande mit den übrigen Teilen des Religionsunterrichts erteilt und durch stete Bezugnahme auf die Bibel und das Kirchenlied mit Leben und Gestalt versehen werden soll, würde schon aus dem eben gesagten erhellen, wenn es sich nicht mit gleicher Notwendigkeit aus unseren früheren Erörterungen über die Einheit jegliches Unterrichts ergäbe. Jedes erlernte Gebot ist deshalb nicht nur durch die passendsten und gleichfalls fest zu erlernenden Bibelsprüche zu unterstützen sondern auch durch solche biblische Geschichten und geistliche Lieder zu erläutern und zu beleben, welche dem Schüler entweder schon bekannt oder bei dieser Gelegenheit einzuprägen sind.*) In gleicher Weise ist bei den folgenden Hauptstücken zu verfahren: wenn bei dem zweiten die Eigenschaften Gottes auch einzeln betrachtet, der zweifache Stand und das dreifache Amt Christi in klarer Sonderung aufgefaßt, das Verhältnis des heiligen Geistes zur Kirche nach Ursache und Wirkung geschieden werden muß, so ist doch das Hauptgewicht immer

---

*) Nach diesen Grundsätzen ist z. B. Luthers kleiner Katechismus von W. Kahle (Königsberg, Gräfe: 9. Aufl. 1881) gearbeitet, welcher sich nicht minder durch seine Einfachheit als durch seine lebendige Verbindung der einzelnen Unterrichtsmomente für die untere Lehrstufe ganz besonders empfiehlt. Über die Verbindung des ersten und dritten Hauptstücks im Unterricht der Quarta vgl. Trosien über den Relig. Unt. S. 407.

auf die Einheit des göttlichen Wesens und auf die gesammte Heilserscheinung zu legen und dies in ähnlicher Weise durch die Bibel und die in den Liedern niedergelegten Erfahrungen frommer Menschen zu bekräftigen, wie dies bei dem ersten Hauptstück und in dem Religionsunterricht überhaupt geschehen soll. Für den übrigen Teil des Katechismus werden sich dem denkenden Lehrer, welcher sich an dieses Verfahren gewöhnt hat, die leitenden Gesichtspunkte von selbst ergeben; es mag deshalb nur noch bemerkt werden, daß die Lehre von den Sakramenten lediglich aus der biblischen Erzählung ihrer Einsetzung Verständnis und Nachdruck gewinnen kann, und hieraus erhellt zugleich, weshalb dieselbe erst eingehend behandelt werden darf, nachdem der Schüler das Leben Jesu vollständig und in seinem Zusammenhange aufgefaßt hat.

§ 100.

Wie auf der oberen Unterrichtsstufe, also in Sekunda und Prima die Bibelkunde zu behandeln sei, ist schon angegeben (§ 98). Hierbei wird es kaum der Bemerkung bedürfen, daß bei der Übersetzung und Erläuterung des Urtextes nicht der philologische Zweck sondern lediglich die Rücksicht auf die religiöse Bildung der Schüler zu entscheiden hat. Wenngleich deshalb auf ein sprachlich genaues Verständnis gehalten werden muß, so sind doch grammatische und lexikalische Bemerkungen möglichst zu vermeiden und nur so weit hinzuzufügen, als es der neutestamentliche Sprachgebrauch unumgänglich erfordert. Für die Kritik ist hier aber überhaupt kein Raum, mag sie nun die Gestalt des Textes angehen oder sich in Vermutungen über die Zusammensetzung den Verfasser und die Abfassungszeit der Schrift bewegen. Was über die letztere zu sagen ist, ergiebt sich schon aus der Geschichte der Apostel, mehr hinzuzufügen ist unnötig und der in neuerer Zeit über einzelne Bücher so lebhaft geführte Streit berürt den Zweck des Schulunterrichts in keiner Weise. Deshalb bedarf es hier auch keiner Apologetik gegen kritische Ansichten, welche in der Wissenschaft der Theologie nicht unerörtert bleiben dürfen, deren Kenntnis und Widerlegung aber zur Bildung des Schülers nichts beitragen kann. Wird das Evangelium und die Gründung unserer Kirche als eine lebendige Tat persönlicher Offenbarung veranschaulicht, wird der Geist des Schülers allseitig und doch harmonisch durch das Leben Jesu und das Wirken der Apostel angeregt und ergriffen, tritt ihm die biblische Überlieferung als die lebensvolle Geschichte von der Erscheinung und Ausbreitung des Heils vor Augen, so kann es nicht fehlen, daß sein Herz und Sinn in diesen stetig strömenden Fluß mit hinein-

gezogen wird, und er wird sich nicht durch ein unfruchtbares Mückenseigen verzetteln und entkräften lassen wollen, was ihm zur Erhebung und Befreiung verhilft. Für diese kritischen Untersuchungen, welche den Ursprung und die Gestalt der schriftlichen Überlieferungen angehen, hat also der richtig unterwiesene Schüler weder Teilnahme noch Verständnis; eine etwas andere Frage ist aber, ob es der Abwehr gegen solche Darstellungen bedarf, welche die Person und das göttliche Wesen des Heilands in Frage gestellt haben und bei ihrer populären Richtung auch in Kreise gedrungen sind, denen der Schüler außerhalb der Schule nicht fremd bleibt. Das Wort der Bibel ist zwar in seiner einfachen Größe mächtig genug, um richtig erklärt und aufgefaßt die Ausgeburten einer phantasierenden Psychologie nicht aufkommen zu lassen.*) Allein unsere heranwachsende Jugend kann weder von der Tageslitteratur noch soll sie von dem Verkehr mit den sogenannten gebildeten abgesperrt werden; diese beiden Lebensgebiete sind aber dem strengen Denken und dem aufrichtigen keuschen Suchen nach Wahrheit und Herzensruhe allzu entfremdet, um nicht in erschreckendem Maße den trügerischen Aufstellungen der neuesten pseudophilosophischen Systeme zur leichten Beute zu werden. Ja wenn sogar sonst ernste wenn auch irrende Forscher, wie D. Strauß, sich schließlich in leichtsinniger, ja haßvoller Verleugnung des Göttlichen einem schlechthin geistlosen Materialismus in die Arme werfen, so ist nicht zu verwundern, daß sie der Nachfolger um so mehr finden, je kecker dieser Materialismus seine Gedankenarmut mit der Schminke philosophischer Betrachtung zu übertünchen unternimmt. Hiergegen ein ernstes Wort in der Prima zu sprechen, die sittliche und wissenschaftliche Frivolität dieser Richtung aufzudecken und kurz aber scharf die Trugschlüsse zu bezeichnen, mit denen jene materialistischen Systeme ihre Irrtümer aufputzen und verhüllen, das ist allerdings die Befugnis des Religionslehrers, und er wird seine Aufgabe um so leichter und glücklicher lösen, je eindringlicher er selbst sich um wahre philosophische Bildung bemüht hat.**) Außerdem

*) Ein gutes Hilfsmittel bietet Mezger Hilfsbuch zum Verständnis der Bibel für den Religionsunterricht auf der Stufe des Obergymnasiums und für denkende Freunde des göttlichen Worts; drei Bändchen, Gotha, Perthes.

**) Die Bedenken hiergegen erörtert Trosien Verh. S. 75. Als ein Muster, wie man jenen Atheismus auch ohne Beziehung auf die biblische Offenbarung glücklich widerlegt, mögen hier die schönen Betrachtungen stehen, mit welchen Rümelin (Reden und Aufsätze T. I. S. 410) den toll gewordenen Darwinismus abweist: „Es ist ja nicht zu bestreiten, daß wir uns Persönlichkeit und Selbstbewußtsein nicht ohne Beschränkung, ohne Unterscheidung von einem Anderen vorzustellen vermögen; und noch weniger ist es zu verwundern, daß, wenn wir vorher einen pantheistischen Gottesbegriff

liegt dem Lehrer die Pflicht ob in ernster aber gehaltener Weise unvorsichtige Väter über die Gefahr aufzuklären, welcher sie ihre Kinder durch leichtfertige Äußerungen aussetzen, und ihnen zugleich ebenso offen als bescheiden bemerklich zu machen, daß ihnen zur Entscheidung solcher Fragen die wissenschaftliche Bildung abgehe. Im übrigen darf der geachtete und wahrhaftige Lehrer vertrauen, daß sein Beispiel den Schülern mehr gilt als das flüchtige Wort unberufener; steht er selbst sicher auf dem Boden des Evangeliums, so wird ihm die Jugend, welche ohnehin mehr Sinn für das Tatsächliche als für den Zweifel hat, gern folgen, und er, der er-

---

aufstellen und dabei das All-Eins in schärfster Fassung betonen, dann auch keine Form von theistischer Vorstellung mehr einen Boden findet. Aber wenn uns die Einbildungskraft die Mittel versagt den Weg nach oben zu gehen, folgt daraus, daß wir den Weg nach unten einzuschlagen und zum Unbewußten und Unpersönlichen herabzusteigen haben? Ist ein Denken ohne Denkendes irgend vorstellbarer als ein all- und selbstbewußter Geist? Ist es nicht folgerichtiger, lieber ehrlich und bescheiden zu sagen: wir wissen und begreifen das Wesen Gottes nicht, aber wir können es nicht unterlassen, an die Spitze des Weltganzen Geist und Willen zu setzen statt Kraft und Stoff und dabei von dem Höchsten und Besten, was wir an unserem eigenen Wesen kennen, aufwärts statt abwärts zu schließen, ein potenzirtes Denken, Fühlen, Wollen, und damit auch ein Höchstes, das denkt, fühlt und will, wenn nicht vorzustellen, doch zu glauben und — zu lieben. Etwas Anthropomorphismus läuft dabei mit, das ist nicht in Abrede zu stellen und nicht zu vermeiden; aber was man uns an seiner Stelle bieten will, ist, wenn es blinde und unbewußte Kräfte sein sollen, nicht ein Ueber-, sondern ein Untermenschliches; wenn es Gesetze sein sollen, so muthet man uns zu Ordnungen zu denken, zu denen das Ordnende wie Geordnete fehlt, etwa wie wenn ein Staat nur aus Gesetzen bestünde und diese sich dann Land und Volk selbst zu schaffen hätten; soll endlich zwar ein Denken an der Spitze stehen, aber nur ein Niemands-Denken, eine Idee, die weder denkt noch gedacht wird, sondern nur ist oder geschieht, dann haben wir auch Anthropomorphismus, sofern Denken bloß ein menschliches Attribut ist, nur einen mit Widersinn verquickten, und statt der vorgeblichen sublimen Weisheit eine Mißhandlung der elementarsten Sätze und Stammbegriffe aller menschlichen Logik." — Lotze Logik § 344 (S. 555 u.): „Kommen wir jedoch auf die allgemeinsten Zusammenhänge der Dinge, so bildet sich wieder die Neigung, ihren Ausdrücken, den allgemeinsten Naturgesetzen, die in unserer Überlegung des Weltlaufs als Obersätze auftreten, eine in der That ganz unbegreifliche reale Priorität vor den Vorgängen zuzuschreiben, in denen sie gelten sollen. Diese Neigung ist nicht ungefährlich für den richtigen metaphysischen Zusammenhang unserer Weltauffassung; sie führt zu dem umfassenden Aberglauben, als ließe sich das Wirkliche der Welt aus Unwirklichem und dennoch Wesenhaftem und Gebietendem ableiten, während wir uns umgekehrt mit der Überzeugung durchdringen müssen, daß alle nothwendigen Wahrheiten, denen wir das Seiende als etwas secundär Hinzukommendes unterordnen zu können glauben, eben nur Natur und Consequenz des Seienden selbst sind und nur durch die Reflexion unseres Denkens von ihm abgelöst und ihm selbst als ein gebietendes Prius antedatirt werden." Vgl. hierzu Lotze Metaph. S. 163, und über die Lebendigkeit des Weltgrundes ebendas. S. 165 u. 381; desgl. S. 61 über die Notwendigkeit, zur Begreiflichkeit des Erscheinens die Seele als einfaches reales Subjekt zu denken.

griffene und begeisterte, wird auch seine Zöglinge ergreifen und begeistern.

Also die Erklärung des Lehrers hat sich wesentlich dem Inhalte der Schrift zuzuwenden; dieser ist in seinem Reichtum und in seinen einzelnen Momenten zu entfalten und durch stete Bezugnahme sei es auf andere Bibelstellen sei es auf die spätere Entwickelung der christlichen Lehre und Kirche zu stützen und zu beleben. Wenn hierbei eingehendere dogmatische und ethische Erörterungen von allgemeiner Natur auch nicht übergangen werden dürfen, so hat sich doch der Lehrer davor zu hüten, die begriffliche Abstraktion in den Vordergrund zu rücken; was die Rechtfertigung aus dem Glauben bedeute und für den Menschen wert sei, wird weniger aus ihrer dogmatischen Feststellung in Weise der nachreformatorischen Lehrsysteme als aus der Wirkung erkannt, welche dieselbe auf das Leben und Denken des Petrus und Paulus, Augustins und Luthers ausgeübt hat. Und wenn der Römerbrief nicht nur nach dem Inhalt seiner einzelnen Kapitel sondern auch nach seiner gesammten Gliederung und nach dem Zusammenhang seiner Teile den Schülern verständlich geworden, d. h. von ihnen sowol mit dem Verstande als mittels der Anschauung und im Gemüte aufgefaßt ist, so wird ihnen zugleich das Verhältnis zwischen Glauben und Tun auch ohne begriffliche Ableitung der Werke klar geworden und aufgegangen sein. Im übrigen versteht sich auch hier, was für jeden Lehrgegenstand gilt, daß es der Lehrer an zusammenfassenden Widerholungen am Schluß der Erklärung nicht fehlen lassen darf; abgesehen von dem Gewinn für das feste Wissen der Schüler erhält er hierbei auch die sichere Einsicht in den Grad ihres Verständnisses und die Gelegenheit, Lücken zu ergänzen und Unklarheiten zu beseitigen.

Auch über die Wahl des kirchengeschichtlichen Lehrstoffs ist das wesentliche schon bemerkt worden. Wenn hierbei auf die Entwickelung des christlichen Glaubens in den ersten Jahrhunderten ein besonderes Gewicht gelegt wurde, so soll dies doch nicht heißen, daß alle dogmatischen Streitigkeiten während derselben erörtert, alle Häretiker genannt und widerlegt, alle einleitenden Bewegungen genau vorgetragen werden sollen. Weder die Gnostiker und Doketisten noch die Monarchianer und Ebioniten verdienen eine ausführliche Darstellung; selbst Origenes wird ungeachtet seiner Größe nur als ein Vorläufer zu behandeln sein. Vielmehr hat sich die Darstellung der Trinitätslehre im wesentlichen auf die Concile zu Nicäa und Constantinopel zu stützen und die Lehre wie die Persönlichkeit des Athanasius ist hier zum Mittelpunkt des Vortrags zu machen; selbst die monophysitischen und monotheletischen Streitigkeiten des folgen=

den Jahrhunderts sind nur beiläufig zu erwähnen. Auf die großartige Beweisführung des Athanasius hat aber der Lehrer mit allem Nachdruck einzugehen und in widerholter und mehrseitiger Betrachtung wie unter Benutzung der biblischen Beweisstellen darzutun, daß die Einsicht siegen muste, welche in dem Mittler göttliches und menschliches Wesen in untrennbarem Vereine erkannte. Und ebenso hat sich die Erlösungslehre durchgängig an das Leben und Auftreten Augustins zu lehnen; ist hier das Verständnis, namentlich soweit die Heilsordnung und die Gnadenwahl in Betracht kommt, an sich vielleicht schwerer zu erreichen, so hilft doch der Bezug auf die nachfolgende Entartung durch den Ablaß und auf Luther in nachdrücklicher und lebendiger Weise. Hieraus erhellt auch schon, was hauptsächlich aus dem dazwischen liegenden Zeitraume und wie dasselbe zu behandeln ist. Das Ringen des päpstlichen Stuhls um die Suprematie sowie die gesammte Entwickelung der Hierarchie erheischt eine geringere Beachtung und ist besonders nur in den Punkten zu erläutern, welche die Macht, aber auch die Veräußerlichung der Kirche und die Entfremdung der Menschheit von Gott erkennen lassen. Dies eben ist aber hervorzuheben, daß die Christenheit allmählich von Gott entfernt und fortgeschoben, daß ihr durch den Ablaß und die Sakramentslehre die Notwendigkeit der persönlichen Bekehrung und die Beseligung durch den lebendigen Glauben verdeckt wurde, und daß sie eben deshalb, keineswegs aber allein wegen der zeitweiligen sittlichen Entartung des Klerus das Werk der Reformation mit um so größerer Sehnsucht und um so bereiterem Herzen aufnahm.*) So setzt sich also die Geschichte der Kirche und des Dogma in die lebendige Darstellung des fortwirkenden Heils um: aus der äußeren Geschichte wird eine innere, welche der Schüler an sich miterlebt, und auf diese Weise wird er nicht nur über zeitliche Tatsachen unterrichtet sondern in der Gesammtheit seines Geistes angeregt und umgebildet, d. h. die einheitliche und erweckende Wirkung des Religonsunterrichts kommt auch in der Kirchengeschichte zur Geltung. Zu diesem Behufe wird der Lehrer aus der gesammten Geschichte der Kirche, besonders aber aus den ersten Jahrhunderten durch einige gut gewählte Lebensbilder dartun müssen, wie der Geist christlicher Gemeinschaft und ungefärbter Bruderliebe das sittliche Leben umgestaltete und wie das Gefühl der widergewonnenen Vereinigung mit Gott nicht nur in dem Martyrium die Schrecken des Todes

*) Dem Lehrer ist zum vollen Verständnis der reformatorischen Bewegung das vortreffliche Werk von Maurenbrecher Geschichte der katholischen Reformation (Bd. I. Nördlingen 1880) zu empfehlen.

überwand sondern allmählich auch die weiten Gebiete durchdrang und eroberte, welche bis dahin absterbenden oder rohen Religionskulten verfallen waren.

Daß endlich der Unterricht in der Symbolik und die Erklärung der augsburgischen Konfession sich von feindseliger Polemik gegen andere Kirchen fern halten solle, folgt schon aus den bisherigen Bestimmungen. Nicht die Verneinung der früheren Satzungen sondern die Rückkehr zu der reinen Lehre ist der Sinn, welcher in jener Schrift vorwaltet, und nicht durch polemische Schärfe sondern durch lebendige Aneignung der Heilslehren soll der Schüler seines Glaubens gewiß und in seinem kirchlichen Stande geschützt werden. Deshalb mag wie schon bemerkt, der zweite Teil der Konfession nur in allgemeiner Übersicht wenn auch in klarer Bestimmung der einzelnen Streitpunkte berürt werden; denn Klarheit und Bestimmtheit sind die Erfordernisse jedes Unterrichts. Aus dem ersten Teile sind aber diejenigen Artikel, welche sich auf die Erlösung beziehen, also über die Erbsünde, die Rechtfertigung, den freien Willen und die Sakramente mit besonderer Klarheit und stetiger Bezugnahme auf die Bibel und die Kirchengeschichte zu behandeln, denn sie sind die schwierigeren und erheischen zu ihrer völligen Aneignung die allseitige Beachtung und Zusammenfassung der verschiedenen psychologischen und ethischen Momente. Hierbei ist der Katechismus und die beweisenden Sprüche genau zu widerholen oder, soweit dies nicht schon geschehen, neu zu erlernen. Bei dem zehnten dreizehnten und achtzehnten Artikel ist auch der ursprüngliche Unterschied zwischen der lutherischen und der reformirten Lehre zu berüren, jedoch mit maßvoller Auswahl und Zurückhaltung; denn für den Schüler ist es wichtiger zu erfahren, daß das Heil allen Menschen verkündigt ist und daß die Gnade allen Gläubigen im Sakrament zu Teil wird, als zu Bedenken und Unterscheidungen hingeleitet zu werden, welche mit der Heilswirkung nichts zu tun haben. Die Einleitung in diesen Unterrichtszweig hat eine übersichtliche Einführung in die alten ökumenischen und die übrigen reformatorischen Symbole, den Schluß eine Zusammenstellung der Unterscheidungslehren zwischen der evangelischen und katholischen Kirche zu bilden oder vielmehr dieser Schluß ergiebt sich aus der Widerholung der augsburgischen Konfession von selbst. Hierbei können die Bekenntnisschriften der katholischen und der reformirten Kirche nicht unerwähnt bleiben; eine genauere Darstellung ihrer Einrichtung und ihres Inhalts gehört nicht in den Schulunterricht.

Im vorstehenden ist der Gang des Religionsunterrichts für alle höheren Schulen vorgezeichnet; ein Unterschied der Behandlung zwischen den Gymnasien und den Realschulen findet nur insofern statt, als in

den ersteren die Erklärung des neuen Testaments sich in den oberen Klassen an den Urtext schließt. Im übrigen bleiben der Zweck und die Forderungen dieselben, und da die Zöglinge auch im Alter und der geistigen Reife sich im wesentlichen gleichstehen, so muß auch die Behandlung die gleiche sein. Denn der sonstige Unterschied der Lehrmethode unter beiden Schularten tritt bei der geistigen Gesammtwirkung, welche der Religionsunterricht in Anspruch nimmt, und bei der durch denselben hauptsächlich bezweckten Gemütsumbildung in den Hintergrund. Einzelne Verschiedenheiten, welche sich namentlich aus der Beziehung des Religionsunterrichts auf die übrigen Lehrgegenstände ergeben, sind freilich zulässig und sogar selbstverständlich; das Maß derselben wird aber der denkende Lehrer von selbst finden und sie sind jedenfalls nicht bedeutend genug, auch von zu manigfacher und wechselnder Natur um hier genauer festgestellt zu werden.

Eine letzte Frage würde noch sein, ob mit dem Religionsunterricht, wie es in einigen preußischen Provinzen Sitte ist, schriftliche Arbeiten verbunden werden sollen. Hierunter könnten, da das Ausarbeiten von Heften oben ausdrücklich zurückgewiesen ist, nur Aufsätze verstanden werden, welche sich an den Vortrag des Lehrers in freier Ausführung oder in selbständiger Entwickelung einzelner Punkte anzulehnen hätten. Allein wiewol dieselben für einen einzelnen Schüler, d. h. für seine religiöse Erkenntnis gelegentlich von Nutzen sein können, so ist doch nicht recht einzusehen, welche besondere Aufgabe sie für die ganze Klasse zu lösen haben. Ob der Schüler den Unterricht klar aufgefaßt habe, davon wird sich der Lehrer bei den Widerholungen genügend überzeugen, namentlich wenn er auch hier wie in anderen Fächern von den Schülern eine zusammenhängende mündliche Darstellung verlangt; im übrigen erfordert der Religionsunterricht ein so stetiges Eingreifen des Lehrers, ja eine so lebendige Wechselwirkung zwischen ihm und dem Schüler, daß eine schriftliche Darstellung, abgesehen von dem Zeitverlust, welchen ihre Beurteilung verursachen müste, dieses Verhältnis wenn nicht stören so doch ohne Not unterbrechen würde. Überdies liegt in solchen Religionsaufsätzen eine wirkliche Gefahr für die Gemütsbildung der Schüler, die Gefahr nämlich, daß er seine Auffassungen in das Gewand einer künstlichen Wärme kleide und hiermit an seiner inneren Wahrhaftigkeit Schaden leide. Diese Gefahr ist schon bei den anderen deutschen Aufsätzen vorhanden; sie berürt aber bei diesen nicht sowol das Gemüt als die Phantasie des Schülers und ist deshalb minder bedeutend, kann auch eher durch eine einfache, allenfalls ironische Bemerkung des Lehrers abgewehrt werden, was bei dem Religionsunterricht nicht statthaft ist. Hiernach scheint es

doch ratsam die Anfertigung schriftlicher Arbeiten von dem Religionsunterricht auszuschließen.*) Etwas anders stellt sich die Antwort für den Lehrer des Deutschen; dieser mag immerhin auch eine Aufgabe wählen, welche das religiöse Gebiet berürt, und bei allgemeinen Sinnsprüchen wird sich dies gar nicht immer umgehen lassen. Eigentlich religiöse Themata empfehlen sich indes auch für seine Aufsätze nicht; eher ist es gestattet, von den Schülern das Lebensbild solcher Männer zu verlangen, welche in der Kirche und zugleich in der allgemeinen Geschichte von maßgebender Bedeutung gewesen sind.

§ 101.

Der Religionsunterricht kann aber nur dort zur vollen Wirksamkeit gedeihen, wo ein religiöser Sinn das ganze Anstaltsleben durchdringt; bleibt er ein vereinzeltes Glied in der Kette der Erziehungsmittel, so wird er bei richtiger Handhabung immer so viel, ja bei seinem Verhältnis zu der gesammten Geisteskraft reichlichere und bleibendere Frucht tragen als jeder andere Unterrichtszweig, allein er wird auch ebenso wie diese bei manchen Schülern versagen und jedenfalls entbehrt er dann der vollen Wirkungssphäre. Jenen Sinn zu verbreiten und zu fördern ist die Pflicht des ganzen Lehrerkollegiums, nicht blos des Religionslehrers, und hierin liegt der gewichtigste Grund für die oben geforderte religiöse Einheit einer Schule (§ 80). Aus dieser allgemeinen Verpflichtung folgt aber auch die Notwendigkeit bestimmter Einrichtungen, welche die religiöse Empfindung der Schüler anzuregen und zu leiten geeignet sind; dieselben werden um so wirksamer sein und mit dem gesammten Erziehungszweck der Anstalt um so genauer zusammenfallen, je mehr sie die ganze Anstalt umspannen.**) Denn in ihrer Allgemeinheit erzeugen sie auch das Gefühl der religiösen Gemeinschaft zwischen allen Gliedern der Schule, sie stellen jeden einzelnen Zögling und ebenso alle insgesammt in dasselbe Verhältnis zu Gott, ersticken den Wissenshochmut, welcher bei den heranwachsenden sich so leicht regt, und gewinnen die Stärke, welche jedes Gesammttun eines größeren Vereins begleitet. Diese Einrichtungen, so weit sie lediglich in den Kreis der Schule fallen, sind das gemeinsame Gebet und die Morgenandacht. In der Regel wird die letztere jenes mit einbegreifen und dann am besten so veranstaltet werden, daß der Lehrer vor den versammelten

---

*) Ebenso hat sich neuerdings 1881 die Versammlung rheinischer Schulmänner in Köln entschieden; vgl. die Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1881 S. 511 flg.

**) Vgl. § 56.

Schülern nach gemeinschaftlichem Gesang das Gebet spricht oder einen angemessenen kürzeren Abschnitt aus der Bibel vorliest; letzteres ist um deswillen zu empfehlen, weil nicht alle Lehrer den Beruf und die Gabe des erwecklichen Gebets haben und doch jeder derselben oder je nach den Umständen und der Lage der Unterrichtsstunden die Mehrzahl unter ihnen sich an der Morgenandacht beteiligen soll. Verhindern aber räumliche Übelstände, z. B. der Mangel eines größeren Hörsaals, die Vereinigung aller Schüler, so wird sich die Morgenandacht in der einzelnen Klasse auf ein Gebet oder die Verlesung eines Bibelabschnitts beschränken müssen; beides wird aber stets von dem Lehrer selbst zu vollziehen sein, da den Schülern der rechte Ton hierfür nicht zugetraut werden kann und es überdies in der Ordnung ist, daß der Lehrer, welcher den geistigen Mittelpunkt der Klasse bilden soll, die Schüler gleich beim ersten Tun des Tages um sich sammelt. Neben diesen täglichen Andachtsübungen sind auch die schon oben (§ 56) bezeichneten größeren Abschnitte im Schulleben durch einen ähnlichen religiösen Akt einzuleiten; hierbei mag um des größeren Gewichts willen die Haupttätigkeit dem Religionslehrer oder dem Direktor zufallen. Neuerdings hat man auch an mehreren Anstalten für die jüngeren Schüler, denen wegen der Ungunst der Jahreszeit oder aus anderen Umständen der Besuch der Kirche untersagt oder erschwert ist, sonntägliche Kindergottesdienste in der Schule veranstaltet. In dieser Beschränkung und falls eine geeignete Kraft unter den Lehrern hierzu vorhanden ist, wird diese Einrichtung nicht ohne gute Frucht bleiben; im übrigen hat sich die Schule stets gegenwärtig zu halten, daß sie zwar mit der Kirche in Übereinstimmung wirken und dieselbe unterstützen, niemals aber den Anspruch erheben soll sie ersetzen zu wollen. Der Zweck beider ist innig verwandt, aber ihre Mittel sind verschieden und überdies hat die Schule wenn auch in der besten Absicht nichts zu unternehmen, was die Teilnahme an dem Gottesdienst der Kirchengemeinde schwächen könnte.*)

Gegen jene Morgenandachten sind hauptsächlich zwei Einwendungen erhoben: sie entzögen dem Unterricht zu viel Zeit und sie übten einen religiösen Zwang aus, welcher mit der evangelischen Freiheit des einzelnen nicht vereinbar sei. Auch ist wol geltend gemacht, daß sie in ihrer Alltäglichkeit leicht einförmig würden und hierdurch das religiöse Gefühl eher abtödteten als anregten. Allein diese Einwendungen sind nichts wert

---

*) Vgl. Doeblin über die freie christliche Sonntagsschule in den deutsch-evangel. Blättern Bd. II. S. 336—55, wenngleich mehr für die Zöglinge der Elementarschule berechnet, so doch auch für die oben berürte Einrichtung wertvoll.

und verraten entweder nur die Unlust, sich an diesen Andachtsübungen zu beteiligen oder, namentlich wenn sie von Seiten der Eltern geäußert werden, Gleichgiltigkeit gegen die Religion überhaupt und weltliche Hoffart, welcher die demütige Anbetung Gottes zuwider ist. Die Einförmigkeit der Andacht wird hinlänglich durch die Wahl anderer Lieder und anderer Bibelstellen wie durch den Wechsel zwischen Gebet und Bibellesen aufgehoben; die Einfachheit derselben ist nicht nur durch die Umstände geboten, sondern sagt auch der Jugend besonders zu. Der geringe Zeitaufwand kann nur für diejenigen in Betracht kommen, welche Unterricht und Erziehung in ungehöriger Sonderung halten und die letztere mehr oder minder von der Schule ausschließen wollen. Soll aber der Unterricht nur der Erziehung dienen und findet diese ihr höchstes Ziel in der religiösen Bildung der Jugend, so kann natürlich nicht als nebensächlich oder gar verschwendet erachtet werden, was dem Hauptzweck unmittelbar zur Förderung gereicht. Außerdem sind die zehn Minuten, welche die Morgenandacht erfordert, sehr wol angewandt, um die einzeln und in geistiger Zerstreuung ankommenden Kinder zu sammeln und somit auch für die nächste Unterrichtsaufgabe geschickt zu machen. Was endlich die evangelische Freiheit anlangt, so vergißt man zunächst, daß man es nicht mit erwachsenen sondern mit Kindern zu tun hat, welche wie in anderem so auch in religiösem Betracht der Leitung und Gewöhnung bedürfen. Zweitens aber bemerkt man den Widerspruch nicht, welchem man sich mit diesem Einwande in augenfälliger Gedankenlosigkeit hingiebt. Die evangelische Freiheit ist doch nicht die Freiheit von dem Evangelium sondern in demselben; sie ist die Freiheit, welche uns das Evangelium selbst verleiht, und kann also nur von denen beansprucht und geübt werden, an denen sich die umbildende und befreiende Kraft des Evangeliums täglich bewährt. Hierzu ist jedoch vor allem erforderlich, daß ihnen die Segnungen des Evangeliums in aller Fülle zugänglich gemacht werden, und wenn der Erlöser selbst seine Jünger zum richtigen Beten angeleitet hat (Matth. 6, 7—13), so wird es den Lehrern, die da in allen Dingen die Nachfolger Christi sein sollen, wol obliegen auch ihre Zöglinge im Gebet zu unterweisen. Macht man hiergegen in absichtlichem und unabsichtlichem Misverstand geltend, daß Jesus seinen Jüngern das öffentliche Gebet untersagt habe, so ist zunächst auch für den einfachsten Verstand klar genug, welche Art der Öffentlichkeit Jesus ausgeschlossen wissen will. Die Schule ist aber kein öffentlicher Ort, und wenn Jesus sich in Gemeinschaft mit seinen Jüngern im Gebet ergangen (Ev. Joh. 17), ja dieselben mit ernster Mahnung hierzu angehalten hat (Matth. 26, 40. 41; Marc. 14, 37—41), so steht es dem Lehrer zu ein gleiches zu tun. Endlich würde

jener Einwand sich mit gleichem Recht gegen den allgemeinen Gottesdienst und das Gebet in der Kirche erheben lassen: er beweist zuviel, mithin gar nichts.

Diese falsche Theorie von einem unevangelischen Zwange wird aber auch gegen eine weitere Wirksamkeit eingewendet, welche die Schule über ihr nächstes Gebiet hinaus ausüben soll, nämlich gegen die Anregung zum sonntäglichen Kirchenbesuch und zur Beteiligung der erwachseneren Schüler an dem Abendmahl. Ein wirklicher Zwang, eine unbedingt bindende Vorschrift, deren Übertretung die Schule zu rügen und zu strafen hätte, ist hier allerdings unstatthaft. Abgesehen von manigfachen Hindernissen, welche beidem entgegenstehen können, würde eine solche Strenge einen nicht zu rechtfertigenden Eingriff in die väterliche Gewalt und in das Familienleben enthalten. Hierdurch wird aber nicht ausgeschlossen, daß die Schule ihren Zöglingen die Pflicht und den Segen des sonntäglichen Kirchenbesuchs eindringlich vorhält und sie zu demselben durch Ermahnung Beispiel und äußere Einrichtungen anzuregen sucht. Zu diesen Einrichtungen gehört, daß namentlich in den kleineren Gymnasialorten, in welchen die Schüler auf den Besuch einer Kirche angewiesen sind, ein gemeinschaftlicher Platz für dieselben eingeräumt werde; auch empfiehlt es sich, wo dies ohne Unterbrechung des Unterrichtsganges geschehen kann, daß der Religionslehrer von Zeit zu Zeit in der nächsten Stunde auf die sonntägliche Predigt zurückweise. Wenn endlich zu dem Genuß des Abendmahls gewiß niemand äußerlich veranlaßt werden soll, welcher sich nicht innerlich für dasselbe vorbereitet fühlt, so wirkt doch auch in diesem Bezuge Anschauung und Beispiel nachdrücklich genug. Warum also nicht die schöne und an vielen Anstalten lebendige Sitte nachahmen, daß die Lehrer oder doch der größere Teil derselben mit ihren Familien sich an einem bestimmten Tage zu gemeinsamer Kommunion vereinigen, daß der Direktor hiervon die konfirmierten Schüler mit der freundlichen Anregung in Kenntnis setzt, jeder von ihnen, welcher Teil nehmen wolle, würde herzlich willkommen sein, und daß er oder der Religionslehrer die Willigen Tags zuvor durch gemeinsame Ansprache, welche natürlich mit der eigentlichen Beichte nichts zu tun hat, auf diesen Akt, der auch ein Schulfest ist, vorzubereiten sucht? Er erhält bei seiner Kenntnis von dem sittlichen Zustande seiner Schüler im ganzen und im einzelnen hierdurch Gelegenheit, manchen Schaden, welcher der Anstalt Gefahr droht, in allgemeiner Weise zu berüren und zu heilen, manchen gedrückten zu ermuntern, manchen verhärteten zu erweichen, und ihm steht dies um so mehr zu, als der Prediger bei seiner allgemeineren Aufgabe und bei seiner geringeren Schülerkenntnis dies gar

nicht zu leisten vermag.*) Bedenken wir doch immer hierbei, daß das religiöse Gefühl und die andächtige Stimmung nicht nur der Grund sondern auch die Wirkung des Gebets und des gottesdienstlichen Tuns ist, und sorgen wir deshalb, daß die Segnungen des Gottesdienstes, welcher ebensowol die Quelle als der Ausdruck unseres religiösen Lebens ist, unseren Zöglingen möglichst unverkürzt zufließen! Will man dagegen aus ungerechtfertigter Scheu jede derartige Mahnung unterlassen, so werden die Schüler der kirchlichen Förderung um so leichter entzogen, als einerseits das häusliche Leben mancher Familien der Kirche mehr als billig entfremdet ist und andererseits gerade fleißige Schüler sich versucht fühlen den schulfreien Sonntag für ihre Privatarbeiten zu verwenden. Umgekehrt sind aber die Beispiele nicht selten, daß die von der Schule gegebenen Anregungen durch die Kinder namentlich auf solche Familien zurückwirken, welche sich nicht aus Feindseligkeit sondern aus Gleichgiltigkeit und übler Gewohnheit von der Kirche fern halten, und manche Eltern sind zu dem Abendmahl zurückgeführt, weil sie dasselbe mit ihren Kindern und innerhalb der Schulgemeinschaft begehen konnten. Auch darf die Schule ihre früher erwähnte Verpflichtung für das häusliche Leben der auswärtigen Schüler nie vergessen; sie würde derselben aber nur unvollkommen genügen, wenn sie nicht zugleich deren Verhältnis zur Kirche in den Kreis ihrer Fürsorge zöge.

Kapitel 2.

Die alten Sprachen.

a. Allgemeine Grundsätze.

§ 102.

Die früheren Erörterungen haben gelehrt, daß die Sprachen das allseitigste und tiefgreifendste Bildungsmittel abgeben.**) Denn der

*) Dies sind nicht etwa träumerische Hoffnungen; ich darf versichern Zweck und Segen solcher horae sacrae im eigenen Lehrerleben erfahren zu haben.

**) Vgl. unter anderen besonders § 64 und 65.

Unterricht in ihnen wirkt mit formaler Kraft auf den Verstand, durch den Inhalt der Schriftwerke auf das Gemüt, durch beides auf die Einbildungskraft; er nimmt in reichem Maße das Gedächtnis in Anspruch und führt zu Gesetzen und Ideen, indem er der Vernunft die Anschauung sowol einzelner großer Schöpfungen als auch ganzer Entwickelungsperioden des Geistes eröffnet. Der Sprachunterricht beschäftigt demnach sämmtliche Tätigkeitsformen des Geistes und zwar nicht nur in ihrer Vereinzelung sondern, was höher zu veranschlagen ist, in ihrer Vereinigung und gegenseitigen Befruchtung. Er fordert endlich wie kein anderer Unterrichtszweig stetige Übung und Verwendung des Lehrstoffs; er leitet also die Zöglinge unmittelbar und ununterbrochen von dem Wissen zum Können; hierdurch wird nicht nur der überlieferte Wissensstoff sicherer angeeignet sondern auch die selbständige Kraft der Schüler und mit derselben ihre Lust zu fortschreitendem Erkennen und Tun angeregt.

Daß diese große pädagogische Bedeutung insbesondere wenn auch nicht ausschließlich der Sprache und Litteratur der Griechen und Römer zukomme, ist troß einzelner und zeitweilig sich widerholender Anfechtungen allgemein anerkannt und bedarf hier keines ausführlichen Beweises; auch beruht auf diesem Grundsatze die Einrichtung unserer Gymnasien, welche denselben im ganzen stets festgehalten haben und selbst nach manchen Schwankungen immer wider zu ihm zurückgekehrt sind. Dies um so mehr als unsere eigene Litteratur sich aus tiefem Verfall an der Anschauung des klassischen Altertums aufgerichtet und erzogen hat, ein Verhältnis, welches von unseren grösten Dichtern und Denkern stets dankbar anerkannt worden ist. Für unsere Jugend kommt bei der Wahl dieses Bildungsmittels namentlich die Durchsichtigkeit und Festigkeit der sprachlichen Form, die Sorgfalt, welche die Alten auf die Schönheit der Darstellung in allen Litteraturzweigen verwandten, die Einfachheit und Natürlichkeit ihrer Zustände und die Ursprünglichkeit in Betracht, mit welcher die Gedanken und Ideen des Altertums auftreten. Derselbe Ausspruch, welcher jetzt für gewöhnlich gilt und nicht leicht von einem unserer Schriftsteller in den Vordergrund geschoben wird, trägt bei den Alten ein so einfaches und frisches Gepräge, daß er die Jugend ergreift und entzündet und selbst von den erwachsenen in seiner alten Form gern widerholt wird. Diese einfache Erhabenheit, diese innere Wahrheit und Durchsichtigkeit verleiht dem Altertum in pädagogischer Hinsicht unbedingt den Vorzug vor den neueren Litteraturen, welche auf viel zu künstlichen und zusammengesetzten Verhältnissen in Staat und Gesellschaft beruhen, als daß sie mit gleicher Leichtigkeit von der Jugend verstanden werden und

mit ähnlicher Gewalt auf sie wirken könnten. Es ist außerdem nicht wahr, daß der Schüler leichter lerne, was mit ihm räumlich oder zeitlich in naher Berürung stehe; je reiner und klarer zwischen ihm und dem Lehrgegenstande das Verhältnis von Subjekt und Objekt sowol in seinem Gegensatze als in seiner Gegenwirkung hergestellt werden kann, desto größer wird auch die Bildungskraft dieses Stoffs sein. Auch haben wir uns in der Erziehung immer gegenwärtig zu halten, daß unsere Jugend durch die Sprachen und Litteraturen zunächst nicht die geselligen und litterarischen Verhältnisse irgend eines Volkes sondern vor allen Dingen den Menschen selbst in seiner geistigen Bestimmung und Bewegung anschauen und kennen lernen soll; hierzu verhelfen ihm aber besonders die Gestalten des Altertums, welche freilich auch von Leidenschaften und Sünden bewegt wurden, aber in ihrer unverschleierten Größe den Charakter einfacher Typen und mustergiltiger Gattungsbilder an sich tragen. Und ebenso ist der sprachliche Ausdruck der Griechen und Römer trotz aller rhetorischen Zutat einfacher, vor allem aber tritt in ihrer Formenlehre, diesem wichtigen Produkt und Bildungsmittel des Geistes, das Gefüge und die Entwickelung der Sprache schärfer und kenntlicher als bei den neueren zu Tage, so daß der Verschwommenheit und Verwirrung der Auffassung dort bei einigermaßen zweckmäßigem Unterricht kein Raum bleibt. Daß trotz allem dem auch in der Sprache und den Schriftwerken der neueren Völker ein reicher Schatz an Bildungsmitteln ruht, ist unbestreitbar und ergiebt sich schon aus dem, was oben über die Bedeutung des Sprachunterrichts überhaupt bemerkt ist. Wie der Unterricht in den neueren Sprachen behandelt werden müsse, um jenen Schatz zu verwerten, das wird weiter unten zu erörtern sein; hier kam es darauf an die eigentümliche Bildungskraft des Altertums zu kennzeichnen und grundsätzlich herauszuheben.

Der eben geschilderte Vorzug der alten Sprachen in pädagogischem Bezuge ist allerdings vordem bei ihrer Wahl für unsere Gymnasien nicht entscheidend gewesen noch auch mit voller Klarheit aufgefaßt worden; vielmehr waren zuerst das Bedürfnis und das geschichtliche Herkommen maßgebend, woneben die geringe Entwickelung der damaligen neueren Litteratur kaum in Betracht kommen konnte. Indes auch dieser scheinbar äußere Grund verdient selbst heute noch die vollste Beachtung; denn es würde nicht ratsam und überhaupt schwerlich durchführbar sein, wenn man bei der Einrichtung derjenigen Institute, welchen die leitende Klasse des Volks ihre Bildung seit Jahrhunderten verdankt hat und noch ferner verdanken soll, von ihrer geschichtlichen Entwickelung absehen und nach allgemeinen und nicht erprobten Erwägungen neue Bahnen einschlagen

wollte. Selbst in minder wichtigen und verhältnismäßig für sich bestehenden Lebensrichtungen bricht kein Volk ungestraft mit seiner Vergangenheit; wie viel mehr gilt dies von denjenigen Einrichtungen, welche mit der gesammten Geistesentwickelung der Nation sei es schaffend oder empfangend in so inniger Verbindung und Wechselwirkung gestanden haben! Wenn also schon die Geschichte unseres Volks gebieterisch erheischt diejenigen Bildungsmittel und Bildungswege festzuhalten und sorgsam zu pflegen, denen es zu einem großen Teile seine eigentümliche Erziehung und seine Geisteskraft schuldig ist, so ist auch dies abgesehen von den obigen Betrachtungen Grund genug, zwar mit bessernder Hand und je nach dem fortschreitenden Bedürfnis dasjenige besonders auszusuchen und klar zu legen, was an dem Altertum unserer Jugendbildung vornehmlich zu gute kommt, aber nichts aufzugeben, was sich bisher so sichtbar bewährt hat. Dies läßt sich sogar in genauerem Bezuge auf das Verhältnis der beiden Sprachen unter einander anwenden. Bekanntlich haben einsichtige Schulmänner vorgeschlagen auf unseren Gymnasien die griechische Sprache früher als die lateinische und mit größerem Nachdruck als die letztere zu lehren, um durch den unstreitig reicheren Ideengehalt und die größere Formvollendung der griechischen Litteratur mächtiger und nachhaltiger auf unsere Jugend einwirken zu können. Allein es würde schon aus dem eben angeführten geschichtlichen Grunde sehr bedenklich sein den Lehrgang unserer Gymnasien umzukehren und die Rollen zwischen dem Griechischen und Römischen zu wechseln. Abgesehen hiervon sprechen aber auch allgemeine Gründe von entscheidendem Gewicht für die Beibehaltung des bisherigen Verfahrens. Die geschichtliche Entwickelung der neueren Zeit und insbesondere unseres Volkes in Staat und Gesetzgebung, in der Ordnung der Gesellschaft und in einzelnen wichtigen Litteraturzweigen steht in viel engerer und stetigerer Verbindung zu Rom als zu Griechenland und bedarf deshalb zu ihrem Verständnis und in manigfachem Betracht auch zu ihrer Förderung einer genaueren Vertrautheit mit den römischen Verhältnissen, ihren Überlieferungen und Umbildungen.*) Außerdem entspricht die größere Einfachheit und Festigkeit der lateinischen Grammatik insbesondere ihrer Formenlehre sowie der bestimmtere und männlichere Gang der lateinischen Sprache überhaupt vielmehr der ungeübten Kraft der früheren Jugendjahre als die Beweglichkeit und die reiche Schöpferkraft des Griechischen, welche sich in dem manigfachsten

---

*) Für die Rechtslehre ist dies neuerdings noch über das Bekannte hinaus erwiesen durch Fitting Zur Geschichte der Rechtswissenschaft im Mittelalter, Weimar 1885, und Die Anfänge der Rechtsschule zu Bologna, Berlin 1888.

Formenwechsel wie in den geschichtlich und räumlich einander ablösenden und ergänzenden Dialekten offenbart.*) Endlich ist es pädagogisch von großem Belang, daß die Blüte der römischen Litteratur in einem verhältnismäßig kurzen Zeitalter und auf einem einheitlichen Raume sich entfaltet hat und deshalb entweder gleichartige oder doch in stetiger Entwickelung zusammenhängende Anschauungen bietet. Ihr Verständnis ist also einfacher und ihre Wirkung gesammelter und leichter zu lenken als diejenige der griechischen Litteratur, welche nach Ausdehnung und Tiefe, nach räumlicher und zeitlicher Verbreitung zu den wundervollsten Erscheinungen des geistigen Lebens gehört und eben deshalb nicht nur eine viel bedeutendere und manigfachere Bildungskraft besitzt, sondern auch eine reifere Anschauung und eine größere Kraftübung erfordert.

§ 103.

Nach diesen Gesichtspunkten bestimmt sich also die pädagogische Wirkung des altsprachlichen Unterrichts; es kommt nunmehr darauf an, sein Bildungsziel im allgemeinen festzustellen. Beachten wir auch hierbei die geschichtliche Entwickelung unserer Gymnasien, so war es in den vorigen Jahrhunderten vorzüglich auf eine reichliche Übung in der lateinischen Sprache abgesehen, teils um die gangbarsten römischen Klassiker in einer nicht immer glücklich getroffenen Auswahl zu verstehen, noch mehr aber um dem damaligen Standpunkt und den Bedürfnissen der wissenschaftlichen Welt zu entsprechen. Denn nicht nur größere Werke sondern auch viele Handbücher aus allen Zweigen der Wissenschaft waren lateinisch geschrieben; das Latein war die Sprache des gelehrten Verkehrs und die Fertigkeit in demselben gehörte zu den amtlichen Erfordernissen für alle Fakultäten, wenngleich es für den Lebensgebrauch allmählich zurücktrat. Für das Griechische genügte dagegen soviel Wissen, um das neue Testament und einige wenige Schriftsteller lesen zu können, welche wegen ihres gnomischen oder geschichtlichen Inhalts eine sofortige Verwertung zu gestatten schienen. Nachdem indes Gesner und Ernesti eine vielseitigere und genauere Kenntnis der alten Litteratur vermittelt, nachdem Winckelmann und Lessing das Verständnis für den Reichtum und das Gesetz der alten Kunst eröffnet und überdies nach Scaliger und Bentley auch die großen holländischen Philologen ihre Wirksamkeit auf Deutschland ausgebreitet hatten, so war es F. A. Wolfs großartiger Begabung vorbehalten, das gesammte klassische Altertum mit einheitlichem Blicke

*) Hirzel Gymnasialpäd. S. 104.

aufzufassen und alle Seiten des antiken Lebens als der Erkenntnis würdig und aus einem Quell entsprungen zu bezeichnen. Von dieser neu geschaffenen und neu umschriebenen Altertumswissenschaft war und ist allerdings die Verwendung der klassischen Philologie für unsere Schulen verschieden; indes konnte doch die Fortwirkung der neuen Schöpfung auf die Gymnasien nicht ausbleiben und wurde auch von Wolf, der das Vertrauen der höchsten Schulbehörden besaß, bewuster Weise gewollt. Fortan galt deshalb die Tätigkeit der Schulen nicht allein der Übereignung sprachlicher Fertigkeit, wenngleich eine reichlichere und besser geordnete Beschäftigung mit dem Griechischen unmittelbar eintrat, sondern der Ausschöpfung des gesammten in der alten Welt liegenden geistigen Bildungsgehalts, soweit derselbe von der Jugend aufgenommen und verarbeitet werden konnte. Durch diese Veränderung des Ziels sowie durch das stärkere Gewicht, welches andere Schulwissenschaften beanspruchten, musten freilich die Übungen im schriftlichen und mündlichen lateinischen Ausdruck einigen Abbruch erleiden; allein abgesehen von der allmählich verbesserten Methode für den Stilunterricht wurde jener nicht eben wesentliche Verlust durch die bei weitem bessere Kenntnis des Griechischen und durch die lebendige Anschauung der antiken Welt mehr als ersetzt. Dem zufolge begnügte man sich in Wissenschaft und Schule nicht mehr mit einer unverstandenen und zum Teil unverständigen Bewunderung des Altertums, sondern man war auf eine richtige Würdigung desselben bedacht, welche zu einer gesunderen und innigeren Auffassung führte und für die Bildung des Urteils und der Einbildungskraft wie für die Aneignung wirklicher Ideen von ungleich größerem Werte war als jene mechanisch erzielte Fertigkeit. Wenn sich aber der geistige Inhalt eines Volkslebens am allseitigsten, am klarsten und zugleich in lebendigem Flusse in seiner Sprache und Litteratur ausspricht, so bleibt dieses beides für unsere Schulen die Hauptsache und es handelt sich in ihnen auch nach der Umgestaltung der Philologie nicht sowol darum die Kenntnis des Altertums über weite Gebiete auszudehnen, was nur auf Kosten der Gründlichkeit geschehen könnte, als sie zu schärfen und zu vertiefen. Zwar sind nicht alle Schöpfungen des Volksgeistes sprachlicher Art, aber die Schriftsteller erzählen selbst von den nichtsprachlichen Denkmälern und so können die monumentalen Schöpfungen der alten Welt nur soweit auf unseren Gymnasien Berücksichtigung finden, als sie zur Ergänzung und zum besseren Verständnis der Schriftwerke wie zur Klärung der Anschauung dienen; eine selbständige Behandlung kommt ihnen nicht zu.

Fragen wir aber, welches Ziel der so begrenzte Unterricht in alter Sprache und Litteratur zu verfolgen hat, so ist derselbe soweit fortzu-

führen, daß die Schüler nicht nur von der geistigen Gestalt und Bewegung der wichtigsten Perioden sondern auch von der Anlage und Ausbildung beider Sprachen, von der künstlerischen sittlichen und wissenschaftlichen Bedeutung der vornehmsten und zugänglichsten Schriftsteller und von ihrem Verhältnis zu ihrer Zeit eine klare Anschauung und eine angemessen beschränkte aber in dieser Beschränkung sichere Kenntnis gewinnen. Es handelt sich also rücksichtlich der Sprache um eine genaue Auffassung ihres grammatischen Baues in Formenlehre und Syntax, und auf den höheren Unterrichtsstufen um eine für die Würdigung der Schriftwerke ausreichende Bekanntschaft mit der Rhetorik sowie mit den Kunstmitteln der Darstellung überhaupt. Rücksichtlich der Schriftsteller kommt es aber auf eine gerechte und eben deshalb bleibende Einsicht in ihre Eigentümlichkeit nach Gehalt und Form, nach sittlicher staatlicher wissenschaftlicher Bedeutung an, und es ist nicht zu viel verlangt, daß der Lehrer nach allen diesen Seiten hin die Schüler zu einer Anschauung von dem Einfluß der Schriftsteller auf ihr Zeitalter und umgekehrt von den ihnen durch ihre Umgebung auferlegten Bedingungen befähige. Die ausgewählten Schriftwerke und die oben bezeichneten sprachlichen Erscheinungen sind also schließlich nicht von ihrem Grunde und ihren fortwirkenden Einflüssen loszulösen und in dieser Vereinzelung schlechthin als Muster und Gesetz hinzustellen, sondern dem Schüler muß auch wenngleich mit weiser Auswahl des Stoffs und der Gesichtspunkte eine Einsicht in die geschichtliche Entwickelung beider eröffnet werden. Hierzu ist nicht etwa eine fortlaufende Geschichte der Litteratur und der Sprache erforderlich: beides geht weit über den Gesichtskreis der Schule hinaus und würde weder genügend verstanden werden noch neben der wichtigeren Aufgabe Raum finden. Aber die Erklärung der Griechen von Homer bis zu Herodot und den Tragikern führt von selbst zu Betrachtungen über die dialektische und geschichtliche Fortbildung der griechischen Formenlehre, welche mittels geschickter Wahl und Verknüpfung den Schüler von der Vorstellung befreien müssen, daß er hier ein wüstes und wild wucherndes Gestrüpp sprachlicher Gebilde vor sich habe, die lediglich sein Gedächtnis belasten ohne sich auf ein zusammenhangsvolles Ganze zurückführen zu lassen. Ebenso werden wenige aber angemessene Bemerkungen ausreichen, um ihm den Unterschied zwischen ciceronischer und taciteischer Syntax und Rhetorik nicht als eine Ausgeburt persönlicher Willkür oder als eine zufällige Verschlechterung sondern als eine in der Geschichte des römischen Geistes begründete Notwendigkeit erscheinen zu lassen. Auch ergiebt sich um auf eine demnächst zu erörternde Regel vorzugreifen

hieraus leicht, daß diese geschichtliche Betrachtung der Sprache und der Schriftsteller nicht getrennt auftreten sondern an beiden in und mit einander vollzogen werden muß. Ist hiermit das Ziel des altsprachlichen Unterrichts richtig bezeichnet, sollen Homer und Horaz, Tacitus und Demosthenes nach Sprache und Inhalt nicht als vereinzelte und deshalb unbegreifliche Erscheinungen sondern innerhalb ihres Volks und ihrer Zeit verstanden werden, so gehört hierzu auch von Seiten der Schüler eine bedeutende Vertrautheit mit der Sprache und eine Gelenkigkeit in der Auffassung ihrer Gesetze und Erscheinungen, welche sich auf theoretischem Wege allein nicht erwerben läßt. Zu den unumgänglichen Mitteln des Sprachunterrichts gehört es also, daß die Schüler in der Handhabung der fremden Sprachen und Darstellungsformen geübt werden, und diese Übung muß um des Zieles wie um der Belebung des Unterrichts willen eine reichliche und manigfaltige sein. Denn erst die häufige Anwendung der Gesetze verleiht die Sicherheit in ihrer Auffassung, und wie die Mittel der sprachlichen Darstellung von den Schriftstellern verwendet seien, das erkennen wir am besten, indem wir nachahmend uns selbst in dem Gebrauch dieser Mittel versuchen.

Die Übungen schriftlicher und mündlicher Art sind also für unsere Schulen streng genommen nur Mittel für den allgemeinen Zweck, aber sie sind Mittel von solchem Werte und so selbständiger Wirkung, daß ihre Anwendung ebensowol eine eigene Methode und einen entsprechenden Kraftaufwand erfordert als bei richtigem Verfahren auch zu dem gewünschten Ziele führt. Nach der Stellung, welche oben den beiden Sprachen zu einander angewiesen ist, werden aber jene Übungen für das Lateinische ausgedehnter sein müssen als für das Griechische; überdies kommt die in der einen Sprache erlangte Fertigkeit bis zu einem gewissen Grade auch der Kenntnis der anderen zu gute. Für das Griechische genügen also Übersetzungen aus dem Deutschen (Exercitien und Extemporalien), welche soweit fortzusetzen und in der Weise einzurichten sind, daß die Zöglinge am Schluß der Schulzeit Sicherheit in der Formenlehre, in der Anwendung der syntaktischen Regeln und im Gebrauch der wichtigsten Partikeln sowie einige Vertrautheit mit der Wortstellung und Satzbildung bewähren. Für das Lateinische treten zu diesen Übungen, welche hier sich auch auf Periodologie und Satzverbindung erstrecken müssen, die Versuche in freier Darstellung, sogenannte Aufsätze und wenn auch nicht mit gleicher Notwendigkeit metrische Versuche, über deren Wert und zweckmäßige Einrichtung noch weiter zu handeln ist. Außerdem können um der fertigen und raschen Verwendung der lateinischen Sprache

willen sowie aus praktischen Rücksichten auch einfache Übungen im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache nicht entbehrt werden.

Man hat die lateinischen Aufsätze und die metrischen Versuche wol als die letzte und schönste Frucht des Gymnasialunterrichts bezeichnet;*) nicht ganz mit Unrecht, insofern sich in dieser freien Verwendung der Sprachmittel erst das vollständig beherrschte und gegenwärtige Wissen kund giebt und insofern die durch sie bewirkte Kraftübung neben ihrem besonderen Reize auch für andere Unterrichtsgebiete fruchtbar ist. Allein nach den obigen Bestimmungen gilt doch schließlich auch von ihnen, daß sie nur ein Mittel, freilich ein sehr belang- und erfolgreiches für den höheren Zweck sind. Fassen wir diesen nochmals in scharfer Umgrenzung zusammen, so bildet das sprachliche und geschichtliche Verständnis der vornehmsten für die Jugend geeigneten Schriftsteller, klare Wertschätzung der geistigen Entwickelung während der Blütezeit, dazu sichere Auffassung und fertige Anwendung der Sprachgesetze das Ziel des altsprachlichen Unterrichts auf unseren Gymnasien.

§ 104.

Dieses Ziel läßt sich indes nur erreichen, wenn von vorn herein die verschiedenen Seiten des Sprachunterrichts innigst unter einander verbunden werden. Diese Verbindung ist schon wegen der oft betonten Einheit des Unterrichts und ebenso des zu bildenden Geistes nötig, um so mehr muß sie innerhalb desselben Lehrgegenstandes oberstes Gesetz sein. Grammatik und Schrifterklärung, Phraseologie und Schreibeübungen haben sich also um denselben Stoff zu sammeln und in stetiger Wechselbeziehung zu ergänzen und zu unterstützen; dies gilt namentlich von den unteren und überwiegend auch von den mittleren Klassen, auf welchen beiden Stufen diese Verbindung leichter durchzuführen und eine Vereinzelung der verschiedenen Unterrichtsbestandteile besonders schädlich ist. Wie also schon früher bemerkt,**) hat der Sprachunterricht nicht mit dem einzelnen Worte sondern mit dem einfachen Satze zu beginnen; dieser Satz ist so zu wählen, daß an ihm die einfachsten Verhältnisse der Formenlehre und der Syntax wargenommen und erweitert werden können. Von hier aus geht der Lehrer zu einer selbständigen Entwickelung und Einprägung der Wortformen nach ihrer Abwandlung und Bedeutung

---

*) Vgl. Seyffert das Privatstudium S. 28 ff. In richtigerer Abmessung Eckstein Latein. Unterr. S. 305 ff. u. 349.

**) Vgl. §§ 26 und 87.

über und benutzt den hinzutretenden Lernstoff zur Umformung des gegebenen oder zur Bildung neuer aber ähnlicher Sätze; in gleicher Weise ist betreffs des syntaktischen Satzinhalts zu verfahren, an welchem sich das Verhältnis von Subjekt und Prädikat, von Verbum und Objekt früh deutlich machen läßt. So ergeben sich denn die später zu beginnenden Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische im Anschluß an den bisher behandelten Stoff von selbst; der Schüler hat stets das Gefühl sich auf festem und wolbekanntem Boden zu befinden und nimmt das neue um so leichter und sicherer auf, je näher es dem schon erlernten steht und je allmählicher und vermittelter der Fortschritt ist. Ebenso hat sich das Erlernen der Wörter und Redewendungen enge an das eben verarbeitete Material anzuschließen; die neuen Wörter haben die Begriffssphäre des schon bekannten Worts zu ergänzen und zu erweitern, sei es durch Aufführung gleichbedeutender Ausdrücke, durch Hinzufügung passender Eigenschaftswörter, durch genauere Bezeichnung sachlich verwandter Gegenstände oder durch Verbindung der Ableitungen mit dem Stammworte, und die Redewendungen haben nur die bisher betrachteten Wörter in lebendiger Bewegung und in Verknüpfung mit anderen Begriffen darzustellen.*)

Dies darf nicht so misverstanden werden, als ob eine geordnete Erlernung der Grammatik ausgeschlossen wäre und der Lehrer nur gerade so viel grammatischen Lehrstoff zu behandeln hätte, als sich aus den Lesestücken unmittelbar ergiebt. Hiergegen sprechen ausdrücklich die in § 31 entwickelten Grundsätze: es liegt überdies auf der Hand und stimmt mit allen bisherigen Erörterungen, daß auch der grammatische Unterrichtsstoff einen in sich gegliederten und klaren Zusammenhang gewinnen müsse. Aber er soll allerdings soweit seiner Sonderbehandlung enthoben werden, daß der Schüler zu seiner Erlernung die nächste Anregung innerhalb des Satzes und des Lesestücks empfängt, daß er gewöhnt wird den erlernten Abschnitt der Grammatik als einen Teil der lebendigen und einheitlichen Sprache anzusehen und daß er durch reiche Übung und stetige Wechselbeziehung zwischen Grammatik und Schriftübersetzung den Anreiz zu allseitiger Verbindung und Verwendung und die Sicherheit in dieser Anwendung erhält.**) Was helfen alle Wider-

---

*) Vgl. über die Ineinsbildung der verschiedenen Bestandteile des Sprachunterrichts das vortreffliche Gutachten von Enger in den Verhandlungen der ersten Posener Direktorenkonferenz S. 31—37.

**) Richter der lateinische Elementarunterricht und die Perthesschen Bücher (Progr. von Jena, 1881) S. 6: „Die Sprache ist kein Mechanismus. Es geht nicht an, daß man ihre Bestandteile gesondert erlernt und dann einfach wie zu einer Maschine zusammensetzt,

holungen der unregelmäßigen Verba, was das gehäufte Auswendiglernen von Wörtern, was die schärfste Begründung des syntaktischen Unterrichts unseren Schülern, wenn von allen diesen Dingen jedes auf seinem besonderen Platze bleibt und wenn nun dem Schüler die unsägliche und niemals befriedigend verlaufende Anstrengung zugemutet wird, das todte selbst zu beleben, den von dem Lehrer vernachlässigten Zusammenhang selbst zu finden und die zerstreuten Glieder, welche er nicht gelernt hat aus gemeinsamem und lebendigem Mittelpunkte zu betrachten, nunmehr für den Gebrauch selbst zu sammeln und zu verbinden! Die soviel beklagte grammatische Unsicherheit der Schüler entspringt allerdings zum großen Teile aus einem verhängnisvollen Irrtum des gewöhnlichen Lehrplans, welcher unsere Schüler nach einjähriger Beschäftigung mit den Anfangsgründen des Lateinischen zur Erlernung einer zweiten fremden noch dazu neueren Sprache nötigen will;*) zum anderen Teile ist sie die Folge nicht eines zu eng begrenzten sondern eines zu weit ausgedehnten aber vereinzelten und deshalb todten Unterrichts in der Grammatik. Und wenn auf den unteren Klassen die Verschmelzung der verschiedenen Seiten des Sprachunterrichts zu einem einheitlichen und eben deshalb belebenden Ganzen sich von selbst gebietet und auch leichter ist, so soll der Lehrer weiter hinauf mit um so größerer Umsicht auf die Verknüpfung des Unterrichts bedacht sein und indem er jedem Teile desselben sein Recht widerfahren läßt, alle unter einander in diejenige naturgemäße Verbindung setzen, welche doch in der Sprache selbst besteht. Also auch in den mittleren Klassen ist der grammatische Unterricht durch stete Beziehung auf den Lesestoff zu veranschaulichen und zu beleben, alles aber aus demselben auszuscheiden, was lediglich der Systematik dient, ohne daß es durch den sonstigen Unterrichtsstoff erfordert würde. Die Erweiterung des Wortschatzes und der Phraseologie ergiebt sich hier ohnehin so naturgemäß und so reichlich aus dem Übersetzen des Lesebuchs, daß eine selbständige Behandlung beider nicht nur völlig unnütz sondern vom Übel und vergebliche Arbeit ist. Die Exercitien haben sich aber nach sprachlicher Form und Richtung stets sowol an den gelesenen Schriftsteller wie an die grammatische Klassenaufgabe anzuschließen; vielmehr sie haben das

---

es wird kein Ganzes daraus. Ein lebendiger Organismus ist die Sprache, man kann ihre Teile wol auch für sich betrachten und erlernen, aber nur in ihrer lebendigen Wechselwirkung mit dem Ganzen können sie richtig verstanden und richtig angewendet werden. Daraus ergiebt sich die Forderung, schon den Anfänger möglichst bald in das volle Leben der Sprache einzuführen."

*) Vgl. meine Schrift über die Verfassung der höheren Schulen, 2. Aufl. 1881, S. 33 f.

Bette zu bilden, in welchem beide in eins fließen und durch einander befruchtet und geklärt werden.*) In den oberen Klassen wäre eigentlich eine Zersplitterung des Unterrichtsstoffes weniger zu besorgen, da ein besonderer grammatischer Lehrgang hier in der Regel fortfällt und die Ergänzungen oder Widerholungen aus der Grammatik Rhetorik und Stilistik sich von selbst an die Schreibeübungen anschließen oder doch mit ihnen in die ungezwungenste und förderlichste Verbindung gesetzt werden können. Allein häufig genug tritt uns hier das Zerrbild der bisher empfohlenen Unterrichtseinigung entgegen; statt die Anregung und Belebung des grammatischen Unterrichts aus dem Lesestoff zu nehmen, wird vielmehr der Schriftsteller für grammatische Widerholungen und Ausflüge benutzt; sein Leben wird getödtet um an dem Leichname sprachliche Sezierübungen anstellen zu können. Kein Wunder dann, wenn der Schüler sich von dieser widerwärtigen Behandlung des in seiner lebendigen Einheit schönen Leibes abwendet und weder eine Sprache noch eine Litteratur lieb gewinnt, welche ihm nur in zerrissenen und todten Gliedern vorgeführt werden. Vielmehr soll hier eben der Schüler so weit aufgestiegen sein und jedenfalls soll er geübt werden, das vorliegende Kunstwerk als ein lebendiges Ganze und um seiner selbst willen anzuschauen und von der Grammatik soll er hierbei nur soviel erhalten, als der Zusammenhang und das Verständnis des Schriftstellers erfordert und verträgt. Diese Beschränkung gilt ebenso von einem anderen Teile des Sprachunterrichts, der Synonymik, welche bei der ihr neuerdings zugewendeten Sorgfalt häufig genug auch in unseren Schulen mit einer Aufmerksamkeit und Schärfe verfolgt wird, die dem lebendigen Fluß der Rede und dem Sprachgebrauch nicht entspricht sondern sogar Gewalt antut. Daß gratias agere und gratiam habere oder litteras dare und litteras reddere unterschieden werden, ist notwendig, denn zwischen beiden ist ein sachlicher Unterschied. Aber die überfeinen Begriffsscheidungen zwischen periculum adire obire und subire oder zwischen nächstverwandten Partikeln und dergleichen finden in dem Sprachgebrauch keine hinlängliche Grundlage und sind unter allen Umständen dem Schüler nichts nütze, denn sie verwirren ihn, machen ihn im Schreiben zur Unzeit bedenklich und hemmen ihn somit in unbefangener Aneignung und fertiger Verwendung des sprachlichen Materials. Das Verständnis des Schriftstellers nach allen im vorigen Paragraphen berürten Seiten ist hier die Hauptsache; an dem Schriftwerke erlernt und schaut der Zögling auch die Sprache an, aber er nimmt sie in einer besonderen Gestalt, unter bestimmten Bedin-

---

*) Vgl. § 109.

gungen und in eigentümlicher Bewegung war und dieses Leben bietet eben den grösten Reiz und ein mächtiges Bildungsmittel. Alles, was ihn von dieser lebendigen Anschauung dauernd ablenkt, schadet; denn es zerstreut seinen Blick und selbst wenn es sein Urteil im einzelnen schärft, so beeinträchtigt es doch um vieles mehr sein Sprachgefühl. Wird aber der Schriftsteller nur darauf angesehen und behandelt, in wie weit der aus ihm abgezogene Sprachstoff in den schriftlichen Übungen verwendet werden könne, so macht man zum Zweck, was nur Mittel sein sollte, und gelangt doch nicht zum erwünschten Ziele. Denn die einzelnen den verschiedenen Schriftstellern entlehnten Redewendungen sollen zwar in den schriftlichen Übungen benutzt und widerangewendet werden und es ist in der Ordnung, daß der Lehrer bei der Erklärung auf dieselben aufmerksam macht; allein sie können dem Schüler weder einen Anreiz noch ein Vorbild für das eigene Schreiben geben. Beides gewinnt er nur aus der zusammenhängenden und verständnisvollen Anschauung des Schriftstellers selbst und er bekommt hierbei die Redewendungen die Satzverbindungen und die Gliederung der ganzen Rede mit in den Kauf. Auch die Übungen im Lateinsprechen dürfen, wenn sie nicht dem Schüler außerordentliche Mühe und Unlust verursachen und eben deshalb ihres Ziels verfehlen sollen, nicht in völliger Absonderung von den gelesenen Schriftwerken angestellt werden; vielmehr haben sie sich namentlich in ihren Anfängen unmittelbar an den Schriftsteller anzuschließen und dürfen erst später und nur bis zu einem gewissen Grade eine bestimmte Selbständigkeit annehmen. Es leidet also um dies kurz zu widerholen gar keinen Zweifel, daß das Ergebnis des vieljährigen und ausgedehnten Unterrichts in den alten Sprachen, namentlich im Lateinischen dem Aufwand an Mühe und Zeit häufig genug deswegen nicht entspricht, weil die einzelnen Bestandteile desselben ungebürlich von einander gesondert werden. Durch diese Vereinzelung, welche es zu einer Gesammtanschauung nicht kommen läßt, wird der Schüler verhindert ein lebendiges Sprachgefühl in sich auszubilden; ohne dieses kann er aber weder im Übersetzen noch im Schreiben Sicherheit und Gewandtheit erlangen. Beides wurde früher bei der weit größeren Ausdehnung des lateinischen Unterrichts im Wege der Gewöhnung durch die reichlichere Übung im Lesen Schreiben Sprechen gewonnen; nachdem das Arbeits- und Geltungsgebiet dieses Unterrichtsfachs aus allgemeinen Bildungsgründen erheblich verengt worden ist, muß durch sinnvolle und einheitliche Behandlung ersetzt werden, was früher der halbbewusten Aneignung überlassen war.*)

*) Über Entwickelung des Sprachgefühls durch unbewust vollzogene Analogien vgl.

Es bedarf übrigens wol keines Beweises, daß die verschiedenen Seiten des Sprachunterrichts nur dann mit Umsicht und Erfolg verschmolzen werden können, wenn derselbe in jeder Klasse für die einzelnen Sprachen in einer Hand liegt; hierauf sollte bei der Anordnung des Lehrplans soviel als möglich Bedacht genommen werden.

---

b. Das Lateinische auf den Gymnasien.*)

§ 105.

In dem lateinischen Unterricht auf unseren Gymnasien lassen sich drei Stufen sehr deutlich unterscheiden. Die erste, welche die beiden Unterklassen einschließt, bringt die einfachsten Sprachverhältnisse zur Anschauung und hat sich demnach mit der Formenlehre und den Redeteilen, in syntaktischem Bezuge aber mit dem Bau und den Bestandteilen des Satzes sowie mit den gebräuchlichsten Verbindungen der Satzteile zu beschäftigen, mögen diese Fügungen nun mit denen der Muttersprache übereinstimmen oder der römischen eigentümlich sein; alles dieses ist genau an den Lesestoff anzuschließen, soweit als angänglich aus demselben zu entnehmen und jedenfalls mittels desselben klar zu machen, zu beleben und fest einzuprägen. Die zweite Stufe, aus den Klassen Quarta und Tertia bestehend, hat es mit der Einübung der regelmäßigen Syntax zu tun und leitet außerdem von dem chrestomathisch ausgewählten Lesestoff zu den Schriftstellern selbst über. Die dritte, welche die beiden oberen Klassen umfaßt, hat die sprachliche Unterweisung zum Abschluß zu bringen; sie fügt der Syntax die Eigentümlichkeiten der verschiedenen Stil- und Redegattungen hinzu und beschäftigt sich demzufolge mit der Rede in ihrem Zusammenhange, mit den einfachen Regeln der Stilistik und Rhetorik und mit der Bestimmung der häufigsten Synonyma nach Begriff und Gebrauch. Insbesondere hat sie aber das Verständnis der Schrift-

---

G. Richter in dem angef. Progr. S. 6 f. Vgl. außerdem Lattmann die Kombination der methodischen Prinzipien im lateinischen Unterricht der unteren und mittleren Klassen, Göttingen, 1888.

*) Die unentbehrliche Grundlage für die Behandlung des lateinischen Unterrichts bietet Fr. A. Eckstein lateinischer und griechischer Unterricht, Leipzig, 1887. Vgl. außerdem Lehnerdt in den Verhandl. der fünften Direktorenkonf. der Prov. Preußen (Königsberg, 1868) S. 1—23.

steller nach Sprache und Inhalt und nach ihrer Geltung innerhalb der Litteratur zum Ziele; hierauf hat sie in Übersetzung Erklärung und sprachlicher Zergliederung, in schriftlicher Nachahmung und eigener Arbeit das Streben der Schüler zu richten und denselben für ihre sprachliche Anschauung und Übung aus den Schriftwerken den erforderlichen Stoff zuzuführen.

Diese drei Stufen sind, wie schon aus vorstehendem erhellt, nicht schlechthin von einander getrennt, was sich auch mit dem einheitlichen Zusammenhange des gesammten Unterrichtsganges nicht vertragen würde; abgesehen von den auf den nächst höheren Klassen notwendigen Widerholungen der früheren Lehrabschnitte greift die unterste Stufe schon in die elementare Syntax und die mittlere in die Erklärung der Schriftsteller ein, jede allerdings nur in einfacher und vorbereitender Weise, aber doch so, daß ein jäher Sprung im Unterricht vermieden wird. Außerdem erfährt der Sprachschatz bei den Schülern von unten auf durch alle Klassen eine stetige Vermehrung und es muß eben die Sorge der Lehrer und die Frucht eines genauen Einverständnisses unter ihnen sein, daß diese Vermehrung methodisch vor sich gehe. Denn nur durch ein geregeltes Ineinandergreifen des Unterrichts erhält der überlieferte Wortvorrat für die geeigneten Gebiete die erforderliche Vollständigkeit, und hierdurch sowol wie durch eine angemessen angelegte und erweiterte Phraseologie gewinnt die Sprachkenntnis der Schüler Leben Zusammenhang und Verwendbarkeit.

Gehen wir jetzt auf die Gliederung des Lehrstoffs nach den einzelnen Klassen näher ein, so hat die Sexta die Einübung der regelmäßigen Formenlehre und des einfachen Satzes zur Aufgabe. Die grammatische Einschulung, die Gewöhnung der Schüler an die klare Auffassung gleichartiger, an die Scheidung verschiedener Formen, die Schärfung ihres Blicks für das Verhältnis der Satzteile zu einander ist hier das Ziel und soll die Grundlage für alle weitere sprachliche Bildung liefern; der Lehrer hat demnach den Lesestoff und die grammatischen Übungen in die innigste Wechselbeziehung zu setzen und bei der Schwierigkeit der Aufgabe hat er den Lernstoff möglichst zu vereinfachen und zu beleben. An dieses Pensum schließt sich in Quinta die unregelmäßige Formenlehre, widerum mit der erforderlichen Beschränkung und ohne Rücksicht auf systematische Vollständigkeit, welche doch nicht erreicht werden kann und selbst in ihrer Unvollkommenheit den Unterrichtszweck wesentlich beeinträchtigen würde. Hierzu tritt in Übersetzung und Grammatik die Kenntnis des erweiterten Satzes, die Erweiterung in dem Sinne verstanden, wie sie sich aus dem Verhältnis der Ergänzung und Abhängigkeit unmittelbar ergiebt. Na-

mentlich ist es also der Einfluß der Verba auf die Hinzufügung ganzer Satzglieder (Acc. c. inf., ut, quod), die Ergänzung des einfachen Satzes durch besondere Bestimmungen (Präposition mit Casus, Abl. absol., Relativsätze) und abweichende Satzformen (Befehls- und Frageform, letztere in direkter und indirekter Weise), welche hier gelehrt und durch vielfältige Übung eingeprägt werden müssen. Zu dieser Einübung gehören in beiden Klassen mündliche und schriftliche Übersetzungen in das Lateinische, vorwiegend aber die ersteren, da sie die hier so notwendige unmittelbare Berichtigung durch den Lehrer gestatten, beide so eng als möglich an den Lesestoff angeschlossen, welcher den Schülern durch das Lesebuch in zweckmäßiger Zusammenstellung geboten werden muß, und eben deshalb erst, nachdem eine verhältnismäßig reiche Übung im Übersetzen aus dem Lateinischen vorangegangen ist. Die Bedeutung sämmtlicher lateinischer Wörter, welche in dem Unterricht vorkommen, muß fest erlernt werden; ob und in welcher Form noch ein besonderes Vokabellernen betrieben werden soll, wird sich bei der Erörterung des didaktischen Verfahrens ergeben.

Von der regelmäßigen Syntax fällt der Quarta die Casuslehre, der Tertia die Lehre von dem Gebrauch der Modi und Tempora anheim. In beiden Klassen hat der Unterricht nur das wesentliche und mustergiltige zu bieten, und so wenig die Entwickelung der Sprache mit einem bestimmten Zeitpunkte als völlig abgeschlossen gedacht werden kann, so hat sich doch der Lehrer auf dieser Stufe lediglich an den Sprachgebrauch der besten Prosaiker aus dem goldenen Zeitalter zu halten, alle Abweichungen von demselben aber, mögen sie nun der dichterischen Freiheit oder einer späteren Schreibweise angehören, streng auszuschließen. Zerfällt die Tertia in zwei abgestufte Abteilungen, so sind die Modi in der unteren, die Tempora in der oberen Abteilung zu behandeln; denn die Moduslehre ist einfacher, sie folgt bestimmter ausgeprägten und deshalb leichter warnehmbaren Gesetzen und sie ist für das Übersetzen wie für die Schreibeübungen von größerem Belang. Dagegen regelt sich der Gebrauch der Zeiten, die allgemeinsten Gesichtspunkte abgerechnet, nach feineren Unterscheidungen, welche überdies je nach dem Standpunkte des Schriftstellers sich häufig verschieben und in einander übergehen und zu ihrer sicheren Auffassung jedesfalls eine geübtere Denkkraft erfordern. Die Modus- und Tempuslehre berürt einander aber vielfach in den Conditionalsätzen und in der sogenannten indirekten Redeweise; beide Abschnitte müssen also, wenn sie auch im einzelnen schon zuvor erörtert sind, am Schlusse des Kursus in der Tertia nochmals im Zusammenhange behandelt werden. Überall sind auf beiden Klassen zu den einzelnen Regeln

einfache Mustersätze aus der Schulgrammatik oder dem Lesebuch zu geben und fest einzuprägen. Dem grammatischen Pensum entsprechend hat sich die Übersetzung aus dem Lateinischen nicht mehr auf einzelne Sätze zu beschränken sondern zusammenhängende Darstellungen zu umfassen, wie sie in guten Chrestomathien oder in den Schriftstellern selbst enthalten sind. Denn in Quarta ist noch der Gebrauch eines Lesebuchs gestattet, sei es eine geeignete Chrestomathie oder z. B. der von Rothert bearbeitete Livius, wiewol die sprachlichen und sachlichen Bedenken, welche man öfters gegen den Gebrauch des Cornelius Nepos auf dieser Stufe erhoben hat, gegen die großen Vorteile, welche die Übersetzung eines zusammenhängenden Schriftstellers bietet, nicht als durchschlagend erachtet werden können.*) Für die Tertia ist Cäsar durch keinen anderen Schriftsteller zu ersetzen, mag man nun seinen gallischen Krieg für die ganze Klasse oder in der oberen Abteilung derselben auch den Bürgerkrieg gebrauchen wollen. Allerdings gewährt für die Obertertia auch Curtius einen geeigneten Stoff, sofern es auf Übung im Verstehen und Übersetzen abgesehen ist; allein im ganzen hält er bei seinem rhetorischen Gepräge doch mit der schlichten und durchsichtigen Sprache des Cäsar keinen Vergleich aus. Zu diesem prosaischen Lesestoffe treten in Tertia noch die Anfänge des poetischen; denn es erscheint kaum ratsam, schon in Quarta den Phädrus vorzulegen und somit die Schüler in kurzem Zeitraume von dem kaum aufgefaßten jambischen Maße zu dem daktylischen hinüberzuführen. Als dichterischen Übersetzungsstoff hat man für die Tertia nur aus Ovids Metamorphosen zu wählen; welche ästhetische und sittliche Gesichtspunkte den Lehrer bei dieser Wahl leiten sollen, ist schon in der allgemeinen Erziehungslehre festgesetzt worden.**) Die Erklärung des Dichters ist durch die Einübung der nötigsten prosodischen und metrischen Gesetze einzuleiten, auch nach Erlangung einiger Anschauung durch einfache metrische Übungen zu begleiten. Neben dem Erlernen der erwähnten syntaktischen Muster=

*) Oberdick in den Verhandl. der 19. westfäl. Direktorenkonf. (1878, S. 75): „Kurz ich kenne keinen Autor, der mit größerem Gewinn in der Quarta gelesen werden könnte, als gerade Cornelius Nepos.“ Bekannt ist, daß Ruhnken, ein Meister des lateinischen Stils, Nepos gerade um seiner Sprache willen besonders hochschätzte. Ich halte deshalb die neuerlichen Versuche, diesen Schriftsteller grammatisch und geschichtlich für die Gymnasien zurechtzuschneiden und zu ergänzen, auch abgesehen von ihrer z. T. recht mangelhaften Ausführung nicht für gerechtfertigt; es liegt in diesem Verfahren doch wider eine Überschätzung der Grammatik, als ob dieselbe vor und über das lebendige Schriftwerk zu stellen wäre, und außerdem widerstrebt diese etwas hoffärtige Behandlung eines Alten, wie mir scheint, einem natürlichen und geschichtlich begründeten Gefühl. Vgl. Eckstein a. a. O. S. 125.

**) Vgl. §§ 39 und 57.

sätze sind auch einzelne Abschnitte aus Ovid oder gut gewählte versus memoriales auswendig zu lernen; ohne diese Übung wird man die Geläufigkeit im metrisch guten und im sinngemäßen Lesen der Verse schwer erreichen. Daß der grammatische Unterricht und die Übersetzung der Schriftsteller nicht neben einander hergehen sondern einander unterstützen, dafür haben nicht nur die vorwiegend sprachliche Erklärung der letzteren sondern ebenso die Schreibeübungen (Exercitien und Extemporalien) zu sorgen, welche die Verbindung zwischen beiden vermitteln. Denn nach ihrer Beschaffenheit im ganzen haben sie sich eng auf die grammatischen Unterrichtsabschnitte zu beziehen; im einzelnen hat aber der Lehrer bei ihrer Ausarbeitung diejenigen Redewendungen zu berücksichtigen, welche kurz zuvor aus den Schriftstellern gelernt sind. Neben diesen schriftlichen Arbeiten sind aber die Schüler wo möglich wöchentlich im mündlichen Übersetzen in das Lateinische nach einem passend angelegten Buche zu üben; auch die ersten metrischen Versuche gehören in die Schule und nicht für das Haus.

Die regelmäßige Syntax ist in der Tertia zu erledigen, doch dürfen in der Sekunda zusammenfassende Widerholungen, namentlich über einzelne schwierigere Abschnitte (Orat. obl., Gerundium, Infinitiv u. dergl.) nicht verabsäumt werden. Insbesondere ist aber in dieser Klasse der Satz- und Periodenbau, die Wortstellung und die Satzverbindung/ zu lehren, nicht eigentlich in theoretischer Sonderung sondern in unmittelbarer Verbindung mit der Schrifterklärung und den Schreibeübungen. Allerdings müssen diese Sprachgesetze für die eben genannten Abschnitte klar ausgesprochen und zusammengestellt werden, allein sie sind stets an geeigneten Beispielen aus den Schriftwerken zu veranschaulichen und sofort durch die schriftlichen Übersetzungen einzuüben, deren Stoff hiernach auszuwählen und einzurichten, außerdem aber durch Hineinarbeiten der neugewonnenen Ausdrücke fruchtbar zu machen ist. In der oberen Abteilung dieser Klasse sind ferner die ersten Versuche in freier lateinischer Darstellung, den sogenannten Aufsätzen, zu veranlassen, deren Inhalt und Richtung soviel als möglich sich auf die widerholende Verwendung des aus den Schriftwerken gewonnenen Sach- und Sprachstoffs zu beschränken hat. Für letztere sind aus den Prosaikern Livius und die leichten Schriften Ciceros, aus den Dichtern Vergilius und einzelne Gedichte der römischen Elegiker zu wählen, welche leider allzusehr aus unseren Schulen verschwunden sind. Von Livius empfehlen sich außer den ersten beiden Büchern besonders diejenigen Abschnitte, welche über das Leben des Furius Camillus (Buch 5—7) und über den zweiten punischen Krieg handeln, namentlich Buch 21—24; von Cicero die leichteren Reden (gegen

Catilina in der unteren, für das manilische Gesetz und für Milo in der oberen Abteilung dieser Klasse), vielleicht die kleineren philosophischen Schriften und wenigstens für die Obersekunda eine Auswahl seiner Briefe.*) Häufig wird in dieser Klasse auch Sallustius gelesen und es würde auch ein Mangel sein, wenn dieser ernste und sinnspruchreiche Schriftsteller, dessen catilinarische Verschwörung überdies die entsprechenden Ciceronischen Reden sachlich erläutert und ergänzt, nicht zur Kenntnis der Schüler käme, außerdem bereitet er wirksam auf Tacitus vor. Nach seiner sprachlichen Eigentümlichkeit kann er aber auf dieser Stufe nicht dieselbe Geltung wie die erstgenannten Schriftsteller beanspruchen; es wird demnach zweckmäßig sein, ihn etwa nach gemeinschaftlicher Erklärung der ersten Kapitel dem Privatstudium zu überweisen. Von Vergilius sind einzelne Eklogen, besonders aber die ersten sechs Bücher der Äneis zu lesen; bei straffer Behandlung ist dieses Pensum für den zweijährigen Aufenthalt in der Sekunda keineswegs zu groß. Für die Elegiker fehlt es nicht an zweckmäßig gewählten Sammlungen. An die Dichtererklärung schließen sich widerum metrische Versuche, an die Schriftwerke überhaupt die ersten geordneten Übungen im Lateinsprechen, hauptsächlich der Art daß der Inhalt der gelesenen Abschnitte in lateinischer Sprache von den Schülern widerholt wird.

Die Prima sollte, wenn es die Umstände irgend zulassen, aus mancherlei Gründen nicht in zwei abgestufte Abteilungen mit förmlicher Versetzung und verschiedenen Lehrern getrennt werden. Denn die für diese Klasse im ganzen gleichartige Aufgabe läßt sich nicht wol zerlegen ohne die Beziehungen unter den einzelnen Bestandteilen des Unterrichts zu stören; auch ist die notwendig mit jener Versetzung verbundene Unruhe und Unterbrechung dem gleichmäßigen Studiengange der Schüler hinderlich. Läßt sich bei der Überfüllung der Klasse eine Teilung nicht umgehen, so empfehlen sich entweder parallele Abteilungen oder besser und bequemer noch diejenige Einrichtung, nach welcher die Schüler der unteren Abteilung zugleich mit ihren Lehrern aufsteigen. Wir werden also das Unterrichtsgebiet dieser Klasse im Zusammenhange behandeln. Von den Klassikern sind für die Prosa mit Ausschluß aller anderen Cicero und

*) Die Ciceronischen Briefe sind für Sekunda weder dem Inhalt noch der Sprache nach zu schwer; will man sie aber nach der Ansicht mancher Schulmänner nach Prima verlegen, so werden sie hier gedrängter und im wesentlichen kursorisch zu behandeln sein. Keinesfalls sollten sie überhaupt auf dem Gymnasium fehlen, da sie für das Verständnis des Cicero als Staatsmann Mensch und Schriftsteller unentbehrlich und hiernach besonders geeignet sind, unsere Jugend gegen verkehrte Auffassungen dieses hochgebildeten und patriotischen Mannes zu schützen.

Tacitus, für die Poesie Horatius zu wählen, nicht als ob einige andere (z. B. das zehnte Buch des Quintilian, Tibullus und besonders Terentius*) ungeeignet wären, sondern weil jene für den Schulunterricht einen überreichen Stoff bieten und weil es bei dieser Sachlage am zweckmäßigsten ist die Tätigkeit von Lehrer und Schüler für möglichst wenige Schriftsteller zu sammeln und zu verdichten. Von Cicero lassen sich noch einige philippische Reden und von den Verrinen etwa die vierte der zweiten Actio lesen; insbesondere gehören aber hierher einige seiner philosophischen (Tuscul. I. u. V., de offic.) und rhetorischen Schriften (orator und mit Auswahl de oratore). Von Tacitus verdienen die Germania und die drei ersten Bücher der Annalen den Vorzug, obschon auch der Agricola und der Dialog über die Redner von anregender Kraft sind. Von Horatius sind vor allem sämmtliche Oden, daneben soweit es die Zeit gestattet einzelne Epoden Satiren und Briefe zu lesen. Die angemessene Ergänzung dieses Lesestoffs muß dem Privatstudium überlassen bleiben, dessen Anordnung und Leitung eine wesentliche Aufgabe des Lehrers bildet. Aus der Sprachlehre sind die Grundzüge der Rhetorik und Stilistik, jedoch möglichst so zu behandeln, daß sie ihren Inhalt aus den Schriftwerken entnehmen und daß sie unmittelbar auf die Schreibeübungen, namentlich auf die freien Aufsätze vorbereiten. Daneben wird es bei der Erklärung der Schriftsteller nicht an Gelegenheit fehlen, die syntaktischen Kenntnisse der Schüler durch Hinweis auf die selteneren Erscheinungen und durch den Vergleich mit der Schreibweise des Tacitus zu erweitern. Wie die schriftlichen Arbeiten, unter denen es auch an metrischen Versuchen nicht fehlen sollte, und die hier reichlicher auftretenden Übungen im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache zu regeln sind, wird demnächst genauer erörtert werden; hier genüge die Bemerkung, daß die schriftliche lateinische Darstellung in Prima eine erheblich größere Aufmerksamkeit beansprucht als in den früheren Klassen.**)

Es ist wohl geltend gemacht worden, daß in jeder Klasse beim Beginn des Kursus der grammatische Lehrabschnitt der nächstfrüheren wiederholt werden müsse.***) Hat indes die letztere ihre Schuldigkeit getan und ist bei der Versetzung mit der erforderlichen Strenge verfahren, so muß

---

*) Über die Verwendung dieses für den schriftlichen und mündlichen Ausdruck so fruchtbaren Schriftstellers vgl. S. 96.

**) Über die Auswahl der in der Schule zu lesenden griechischen und römischen Klassiker vgl. die Verhandlungen der vierten Königsberger Direktorenversammlung S. 110–124.

***) Vgl. die Verhandlungen der ersten Posener Direktorenkonferenz S. 22.

schon um des Zeitgewinns willen wenigstens von einer vollständigen Widerholung der Art abgesehen werden; auch werden sich sei es bei den Schreibeübungen oder beim Lesen für den Lehrer schon genug Anlässe bieten, auf die früheren Abschnitte zusammenfassend und ergänzend zurückzugreifen. Erweist sich indes eine solche Widerholung in größerem oder geringerem Umfange wirklich als nötig, so kann sie wegen des sonstigen Zeitmangels nur bei Jahreskursen durchgeführt werden.

§ 106.

Das Lehrverfahren regelt sich nach den in § 104 entwickelten Grundsätzen, die dort geforderte Ineinsbildung der verschiedenen Unterrichtsbestandteile soll namentlich auf den beiden unteren Klassen oberstes und durchgreifendes Gesetz sein, läßt sich indes hier auch am leichtesten durchführen. Der Unterricht beginnt also mit dem einfachen lateinischen Satze, welchen zunächst der Lehrer aus dem Lesebuche mit sorgfältiger Beobachtung der richtigen Aussprache vorliest und dann von den Schülern mehrfach nachlesen und nachsprechen läßt.*) Hierauf übersetzt widerum der Lehrer denselben Wort für Wort, läßt ihn ebenso von mehreren Schülern widerholen und giebt schließlich die der deutschen Redeform angemessene Wortstellung und Ausdrucksweise. Dies muß in den ersten Stunden mit jedem neuen Satze in gleicher Weise und so oft geschehen, bis der Lehrer sich überzeugt hat, daß die ganze Klasse denselben verstanden hat und zu übersetzen weiß; er darf demnach anfangs nur langsam fortschreiten. Denn jedes Misverständnis oder jede Vernachlässigung eines Schülers auf dieser untersten Stufe rächt sich sofort und verhindert bei ihm jede geordnete, das heißt überhaupt jede beabsichtigte Entwickelung. Ist das Lehrbuch zweckmäßig eingerichtet, so werden gleich die ersten Sätze mehrfache Umformungen desselben Sprachstoffs bieten; im Substantivum und Hilfszeitwort tritt dem Singular der Plural zur Seite und neben dem Maskulinum des Adjektivs findet sich seine Femininalform.

---

*) Diesen schon früher bekannten Grundsatz führen die Schriften von Perthes (zur Reform des lateinischen Unterrichts, fünf Hefte bis 1876; dazu dess. lat. Wortkunde, 1. bis 4. Cursus, 1873. 74, und lat. Formenlehre 1877) treu aber einseitig aus. Sie halten sich deshalb von der Gefahr des Mechanismus nicht frei und beschränken hierdurch einigermaßen die Selbständigkeit des Lehrers und die freie Entwickelung des Schülers; auch ist ihre Terminologie und die Wahl der Lesestücke nicht ohne Bedenken; vgl. ihre Beurteilung in den Verhandl. der 19. westfäl. Direktorenkonf. 1878, S. 54—81. Den Nutzen ihrer maßvollen Verwendung zeigt das schon angeführte Programm von G. Richter und der Bericht von Naumann in der Berl. Zeitschr. für d. G.-W. 1881, S. 193—214.

Indem der Lehrer die Schüler auf diese Formenunterschiede aufmerksam macht, erhält er hierdurch den Anlaß auf die Beugungsformen der Wörter hinzuweisen und dieselben nunmehr nach der Grammatik im Zusammenhange durchzunehmen; so erlangt er den großen Vorteil, daß diese einzelnen Formen dem Schüler nicht todt und äußerlich bleiben, sondern von demselben schon mit einem bestimmten Verständnis aufgenommen werden, weil er sie zum Teil schon im Satze, d. h. als lebendige und bewegliche Glieder der Sprache angeschaut hat. Auch von diesem grammatischen Lernstoff hat der Lehrer zunächst nur soviel auszuwählen als sich ohne Sprung und willkürliche Erweiterung an die gelesenen Sätze anschließen läßt; es handelt sich also zuerst um die erste und zweite Declination, welche um des Adjektivs beziehentlich des Prädikats willen zu verbinden sind, und um das Hilfszeitwort. Dem entsprechend sind auch bei dem Übergange zu den Conjugationen zunächst nicht die ganzen Paradigmen sondern nur derjenige Teil von ihnen einzuüben, welcher sich in dem Lesestoff verwendet findet; der Lehrer wird also vorerst nur den Indikativ des Aktivums und Passivums durchnehmen und erst allmählich nach Maßgabe der hinzutretenden Sätze die übrigen Formen hinzufügen. Auch diese Einübung ist durch Vorlesen und Nachsprechen an der Hand der Grammatik wesentlich in den Schulunterricht zu verlegen, so daß den Schülern als häusliche Arbeit nur eine genaue Widerholung verbleibt; es ist eine Torheit von den Schülern ein sicheres Erlernen dessen zu verlangen, was sie weder klar verstanden haben noch richtig aussprechen können, und es ist alles Gewicht darauf zu legen, daß sie die lateinischen Sätze und Formen oft und gut sprechen hören. Denn die schriftliche Darstellung ist nur ein Ersatz für die mündliche und zuerst muß durch den Klang das Ohr gewöhnt werden, um das abstraktere durch das Auge vermittelte Verständnis gewinnen zu können. Bei dieser stufenmäßig gegliederten und beschränkten Einübung der Flexionen hat dann der Lehrer Anlaß, auf die Gleichheit und Verschiedenheit der Endungen hinzuweisen und die letzteren losgelöst vom Stamm betrachten zu lassen; um dies sicher und im Zusammenhange zu vollziehen soll er sich der Kreide und der Wandtafel, dieser äußeren aber höchst wichtigen Unterrichtsmittel, reichlich bedienen. Durch dieses sich ganz von selbst ergebende und aneinanderreihende Verfahren wird er mühelos seine Schüler von der Erscheinung zum Gesetz überleiten und widerum das Gesetz durch zahlreiche entweder dem Übersetzungsstoff entnommene oder doch mit ihm nächst verwandte Beispiele beleben und sicher übereignen. Nachdem in dieser Art eine angemessene Anzahl von Sätzen nebst dem sich anschließenden grammatischen Lehrstoff so durchgearbeitet

ist, daß sie der Schüler auch ohne besonderes Erlernen auswendig weiß und gegenwärtig hat, sind umgekehrt deutsche Sätze, für welche der Sprachstoff in den bisher eingeübten Abschnitten schon enthalten ist, in das Lateinische und zwar völlig in der bisher beschriebenen Weise zu übersetzen; das mündliche Einüben, das gemeinschaftliche Finden, das Vor- und Nachsprechen ist auch hier die Hauptsache. So geht der Lehrer schrittweise fort, indem er das eroberte Gebiet erst zur sicheren Beherrschung bringt und dann allmählich unter Vermeidung jedes Sprungs erweitert. Hat er mittels dieses Verfahrens die Declination der Substantiva und Adjektiva und die regelmäßige Conjugation eingeübt und durch vielfaches Übersetzen hin und wider zum unverlierbaren Eigentum gemacht, so ist es Zeit, das Pronomen, die ersten Klassen der Zahlwörter und endlich auch die Steigerungsformen der Adjektiva in Sexta anzuschließen, diese deshalb zuletzt, weil sich bei ihnen die Erlernung der unregelmäßigen Bildungen um des Gebrauchs willen nicht umgehen läßt, alles dies natürlich nach dem bisher beobachteten Verfahren. Da sich inzwischen der Lehrstoff vermehrt hat, auch die Sätze etwas umfangreicher und jedesfalls manigfaltiger geworden sind, so sind die Schüler einerseits in die erweiterten syntaktischen Verhältnisse, also in die Beziehung zwischen Verbum und Objekt, bei dem Passivum in den Instrumentalablativ und in einfache adverbiale Bestimmungen einzuführen, immer so daß sie die Regel erst an dem wolverstandenen Beispiele anschauen und aus demselben ohne begriffliche Systematik abnehmen. Andererseits haben sie nunmehr, was den Schluß der eigentlich grammatischen Aufgabe in Sexta bildet, die Geschlechtsregeln zu erlernen, in der notwendigen Beschränkung jedoch, daß sie nichts sich einprägen, was sie nicht völlig verstanden haben und was sie nicht sofort oder doch auf der nächst höheren Unterrichtsstufe verwerten können. Sie haben also zu allen Wörtern, die in den Geschlechtsregeln vorkommen, die Bedeutung fest zu erlernen, ferner nur diejenigen Ausnahmen zu merken, denen sie jetzt oder später im Unterricht sicher und öfters begegnen. Es ist ein lange noch nicht genügend ausgerotteter Unfug, diese Regeln mit Wörtern zu füllen, welche die Schüler nie lesen oder welche gar (wie z. B. mugil oder mugilis) zweifelhaften Vorkommens und schwankender Endung sind. Die Rücksicht auf eine vermeintliche und schließlich doch unsichere Vollständigkeit gilt hier gar nichts, nur das Unterrichtsbedürfnis entscheidet und wenn wirklich in den oberen Klassen eine bisher nicht erlernte Ausnahme in den Schriftstellern sich findet, so genügt dann für Lehrer und Schüler eine einfache Bemerkung. Um dem Gedächtnis äußerlich zu Hilfe zu kommen, mag man die beliebte Sitte der Versregeln beibehalten, wiewol sie wegen des

mit der richtigen Betonung zuweilen streitenden Rhythmus nicht unbedenklich sind; jedesfalls müssen dieselben aber vereinfacht und von den oben bezeichneten unnützen Wörtern gereinigt werden.*)

Die schriftlichen Arbeiten für das Lateinische sind in der Sexta möglichst zu beschränken. Allerdings soll der Sextaner den Unterrichtsstoff auch schriftlich verwerten und befestigen; es ist dies eine neue Art der Übung, durch welche er zu einer selbständigen Tätigkeit aufgefordert und bei richtiger Handhabung von mancher Unklarheit und Ungenauigkeit befreit wird. Zunächst erhellt indes, daß diese Übung erst auf Grund eines wirklich angeeigneten Sprachstoffs eintreten darf: sie soll denselben nur geschmeidiger und klarer in ihm machen, darf sich also weder auf unbekanntes oder halbverstandenes richten noch etwa durch vielfache Widerholung die mündliche Einübung ersetzen wollen, was einen ungebürlichen Aufwand an Zeit und Kraft verursachen und doch nur selten zum Ziele führen würde. Hieraus ergiebt sich erstens, daß die sogenannten Präparationshefte für den Sextaner völlig unnütz sind; wird das Lehrbuch ordentlich in der Schule behandelt, so lernt er dort die Bedeutung der Worte genügend kennen und hat nicht nötig dieselben nochmals niederzuschreiben. Hat er sie aber dort nicht gelernt, so ist er gar nicht im Stande sich ordentlich vorzubereiten und das Elend des Aufschlagens und Niederschreibens, wobei er mehr oder weniger in die Irre geht, verzehrt und verschwendet seine Zeit und seine Lust. Zweitens ergiebt sich, daß die ausgedehnte Paradigmenschreiberei zu dem angeblichen Zwecke die Formen einzuüben wegfallen muß; denn sie ist ein unzureichender Notbehelf für die in der Schule unterlassene Anstrengung des Lehrers, der für jenen Zweck den mündlichen Unterricht und die Wandtafel benutzen soll, sie kostet außerordentlich viele Zeit und bringt es doch nur zu einem ziemlich gedankenlosen Hinschreiben, verfehlt also ihr Ziel in den meisten Fällen und jedenfalls in der gewünschten Ausdehnung. Ferner erhellt, daß der Schüler um schriftlich arbeiten zu können schon zur Selbsttätigkeit befähigt sein muß, mag dieselbe nun in der Anwendung der Regel oder in einer Widergabe der Schulübung bestehen. Will man also den Schüler in dem Niederschreiben von Formen üben, so veranlasse man dies, aber nur ab und zu je nach Vollendung eines grammatischen Abschnitts in der Art, daß man von einer Anzahl verschiedener Wörter dieselben Formen, also bestimmte Casus verschiedener Declinationen und bestimmte Conjugationsformen in das Heft eintragen läßt. Hierdurch wird

*) Vgl. Busch Beiträge zur lateinischen Elementargrammatik in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1870, S. 321 ff.

das Nachdenken geschärft, die Aufmerksamkeit auf die Regel und die Formverwandtschaft gelenkt und dem Lehrer überdies der Ekel erspart dieselbe mechanische Reihenfolge immer wider zu lesen. Eine geeignetere Aufgabe ist das schriftliche Widergeben der mündlich aus dem Deutschen in das Lateinische übersetzten Sätze; dies ist eine wirkliche und angemessene Widerholung, bei welcher Erinnerung Nachdenken und Genauigkeit zugleich beansprucht wird. Endlich kann man wiewol erst gegen den Schluß des Lehrgangs den Versuch machen, von den Schülern nach dem Vorbilde der bisher eingeübten Sätze und lediglich unter Verwendung des angeeigneten Sprachstoffs andere gleicher Art bilden zu lassen; hierdurch wird die Tätigkeit der Schüler in noch höherem Maße angeregt und zugleich ihre Fähigkeit in freier Verwertung des erlernten gefördert. Überdies entspricht diese Übung einer gleichen, welche zweckmäßig im deutschen Unterricht angestellt wird, wenn sie sich hier auch mehr auf Veranschaulichung der syntaktischen Verhältnisse zu richten hat. An diesen schriftlichen Arbeiten ist es auch völlig genug; die Haupttätigkeit der Schüler gehört in die Unterrichtszeit.

In der Quinta ist der lateinische Unterricht in allem wesentlichen in der bisher beschriebenen Weise zu erteilen, nur daß hier der Lehrstoff ein anderer ist und die Tätigkeit der Schüler gemäß der geübteren Kraft und der wachsenden Vertrautheit mit der fremden Sprache stärker in Anspruch genommen werden darf. Wie dort die regelmäßige so ist hier die unregelmäßige Formenlehre, wie dort der einfache, so hier der erweiterte und zusammengesetzte Satz Gegenstand des Unterrichts: beides ist aber widerum in unmittelbarer Anlehnung an den Übersetzungsstoff zu lehren und erst, nachdem es hieran angeschaut ist, zur selbständigen Einübung zu bringen. Trotz der schwierigeren Aufgabe wird dies dem Lehrer erheblich leichter werden: denn das anfänglich fremdartige ist von dem Stoff abgestreift, der Schüler hat gelernt sich in den neuen Sprachformen zurecht zu finden und er bringt ein verhältnismäßig reiches Material mit. Dieser leichtere Fortschritt wird aber nur unter der doppelten Bedingung eintreten, daß der Lehrer streng stufenmäßig vorgeht und sich also genau an den Unterrichtsgang der Sexta anschließt und daß er den Lernstoff soviel als möglich beschränkt. Auch hier muß aus diesem das seltene, das vor- und nachklassische entfernt werden; so wichtig gerade dieses für die Geschichte, also für eine wissenschaftliche Betrachtung der Sprache ist und so bedeutungsvoll es nach glücklichem Abschluß der jetzigen Forschungen für die Umgestaltung unserer Schulgrammatik werden wird, so hat sich gegenwärtig doch der Unterricht den früher ausgesprochenen Grundsätzen gemäß lediglich auf das mustergiltige aus dem

klassischen Zeitalter zu beschränken. Der Lehrer selbst soll freilich sich mit den Fortschritten der Sprachforschung im Zusammenhange erhalten um lang vererbte Irrtümer, welche ohnehin meistens auf vermeintliche Ausnahmen hinauslaufen, zur rechten Zeit tilgen zu können. Außer dieser Beschränkung des Unterrichtsstoffs hat aber der Lehrer auch denselben durch sachliche Zusammenordnung des gleichartigen möglichst zu vereinfachen und die einzelnen Erscheinungen wenn nicht unter durchsichtige Regeln so doch unter Analogien zu sammeln. Das so beschränkte und vereinfachte muß aber sicher erlernt werden; namentlich gilt dies von den unregelmäßigen Verben, auf welche der Lehrer auch in den nächsthöheren Klassen durch geordnete Widerholungen immer wider zurückkommen soll. Denn wie stark man auch die unregelmäßige Formenlehre durchsichten mag, so enthält sie doch zu viele und zu manigfache Erscheinungen, als daß diese lediglich an dem Lesebuche eingeübt werden könnten, schon deshalb nicht, weil sie auch nicht einmal zum größeren Teile in demselben enthalten sein werden. Wol aber wird dasselbe so viele und so verschiedenartige Beispiele bieten, um an dieselben die einzelnen Gruppen anknüpfen zu können; diese sind dann aber selbständig durchzuarbeiten. Zur weiteren Befestigung und Verwendung des erlernten dienen die schriftlichen und mehr noch die mündlichen Übersetzungsübungen; es ist leicht den schon bekannten Übersetzungsstoff durch Einschaltung unregelmäßiger Verba und Nomina so umzugestalten, daß der Schüler in dem Gebrauch derselben heimisch wird.

Leichter ist die Erweiterung des syntaktischen Unterrichts: die neu hinzutretenden Satzformen, welche nach ihrer Bedeutung wenn auch zum Teil nicht nach ihrem grammatischen Bau dem Schüler schon aus der Muttersprache bekannt sind, fügen sich dem einfachen Satze von selbst an und sie sind zwar sehr wichtig aber nicht eben zahlreich, so daß sie ohne Mühe verdeutlicht und an Beispielen eingeprägt werden können. Dasselbe gilt von den Präpositionen, deren Bedeutung und Gebrauch in dieser Klasse erlernt werden soll. Denn dieses ist freilich auch hier die Hauptsache: der Lehrer hat sich sorgfältigst zu hüten mit der Begriffserklärung voranzugehen und dann erst zu der Regel das Beispiel zu suchen. Verfährt er in dieser abstrakten Weise, so stellt sich unzweifelhaft Unklarheit und namentlich Unsicherheit in der Anwendung ein, wogegen er bei dem umgekehrten Verfahren ein befriedigendes Ergebnis unter viel geringerer Anstrengung zu erwarten hat. Er soll also nicht von Transitiv- Final- und Consecutivsätzen reden sondern den Accus. c. inf. und die Nebensätze mit ut übersetzen und tatsächlich auffassen lassen; daß und wie diese Nebensätze den Hauptsatz erweitern und von welchen Teilen desselben sie

bestimmt und abhängig sind, läßt sich dann leicht erklären. Hierfür finden sich hinreichende Beispiele in dem Lesebuche; der Lehrer hat nur dafür zu sorgen, daß sie richtig verstanden, vielfach umgestaltet und angemessen nachgebildet werden zunächst in mündlicher und dann in schriftlicher Übung. Weiter als das Lesebuch dazu auffordert soll aber der Lehrer in der Erklärung der syntaktischen Verhältnisse auf dieser Stufe überhaupt nicht gehen.

Die schriftlichen Arbeiten haben für Quinta schon eine größere Bedeutung; sie dürfen nicht mehr auf die Widergabe des mündlich in das Lateinische übersetzten Stoffs beschränkt werden, wiewol auch diese Übung namentlich im Beginn des Lehrgangs ganz angemessen ist. Vielmehr müssen selbständige Exercitia nach dem Diktat oder aus dem Übungsbuche angefertigt werden, in der Regel jedoch nur auf Grund einer näheren in der Klasse gegebenen Anleitung, wenn diese auch nur in Andeutungen über die Richtung der Aufgabe und über einzelne schwierige Stellen bestehen sollte. Denn dem Schüler dürfen keine ungeahnten und unverstandenen Hindernisse begegnen; er muß selbst die Kraft zur Bewältigung der Aufgabe fühlen, sonst wird er sie nachlässig lösen oder sich unerlaubter Hilfe bedienen. Neben diesen Exercitien sind hier aber die in Sexta begonnenen Bildungen neuer Sätze nach dem gegebenen Muster ganz am Orte; dieselben bringen außer der unmittelbaren Vermehrung der Sprachfertigkeit einen vielleicht noch größeren Gewinn dadurch, daß sie die Selbsttätigkeit und hiermit die Lust der Schüler anregen. Auch von dieser Art müssen aber die ersten Arbeiten in der Schule schrittweise unter der Leitung des Lehrers angestellt werden um die Unbehilflichkeit und die hieraus entspringende Mutlosigkeit der Schüler zu überwinden.

Auch in Quinta soll der Lesestoff so gründlich und allseitig durchgearbeitet werden, daß die meisten Sätze selbst ohne förmliches Auswendiglernen völliges Eigentum der Schüler werden; dies wird der Lehrer nicht nur durch mehrfaches Widerholen in der Schule sondern auch durch das Umformen der Sätze (Verwandlung des Aktivs in das Passiv und dergl.) bewirken. Mindestens dies wird die Folge solches Verfahrens sein, daß die vorgekommenen Worte und Redewendungen in dem Gedächtnis der Schüler fest haften. Schriftliche Übersetzungen aus dem Lateinischen sind sowol hier als in Sexta überflüssig und das schriftliche Durchconjugieren der unregelmäßigen Verba darf hier überhaupt nicht stattfinden, da diese Übung doch nur zur Widerholung des regelmäßigen, also des Lehrstoffs von Sexta führen würde. Derartige Conjugationsübungen sind aber ohnehin während des Schulunterrichts und zwar in anregenderer Weise mündlich anzustellen.

Es bleibt noch über einen Gegenstand des Unterrichts zu sprechen, welcher in dem Urteil der Lehrerwelt zu verschiedenen Zeiten eine verschiedene Schätzung erfahren hat, nämlich über das Vokabellernen. Nachdem dasselbe früher als ein notwendiger Unterrichtsbestandteil erachtet worden war, kam eine lange Zeit, während welcher man von ihm vielleicht wegen der Geistlosigkeit des vordem beobachteten Verfahrens völlig absehen und sich mit demjenigen Wörterschatz begnügen zu können glaubte, welcher sich unmittelbar aus dem Übersetzungsstoff und der Grammatik ergab. Indes schien sich allmählich herauszustellen, daß die auf diese Weise erlangte Sprachkenntnis nicht ausreiche; der Mangel derselben trat bei den mühsamen Vorbereitungen in den oberen Klassen wie in der Unbehilflichkeit der schriftlichen und mündlichen Darstellung deutlich zu Tage. So kehrte man denn zu dieser Übung zurück und suchte die Gefahr des geistlosen Auswendiglernens durch die Einführung bestimmter leitender Gesichtspunkte zu vermeiden. Als solche hat man zwei geltend gemacht, den sachlichen und den etymologischen, d. h. man hat die Wörter entweder nach ihrer gemeinschaftlichen Beziehung auf einen Gegenstand (z. B. auf den menschlichen Körper, das tägliche Leben, den Hausrat, Krieg, Schiffahrt, den Staat und ähnliches) oder nach ihrer etymologischen Verwandtschaft zusammengestellt. Die Gründe für die erstere Auswahl sind indes bei genauerer Betrachtung nur scheinbar; in den unteren Klassen wird der Lehrer nicht leicht Anlaß haben, die Wörter, welche sachlich demselben Begriffskreise angehören, verwerten zu können, da sie nicht alle gleich wichtig gleich üblich und wegen ihrer verschiedenartigen Form nicht gleich verwendbar sind. Auf die sofortige Verwendbarkeit kommt es aber vor allem an, da sonst der mühsam erlernte Wortvorrat todt bleibt und sich bald wider verflüchtigt. Der zweite Gesichtspunkt verdient schon deswegen den Vorzug, weil er sich aus der Sprache selbst ergiebt und weil die Erlernung der Sprache in ihrem inneren Bau, nicht aber die der Sachbenennungen der Hauptzweck des Unterrichts ist. Die etymologische Zusammenordnung der Wörter führt den Schüler früh und auf dem Wege unmittelbarer Anschauung in die Wortbildungslehre ein, sie läßt ihn das Verhältnis der abgeleiteten Wörter zu ihren Wurzeln, der zusammengesetzten zu den einfachen und mittels leicht verständlicher Induktion die Bedeutung der Ableitungsformen erkennen. Sie regt hierdurch das Nachdenken und die Selbsttätigkeit des Schülers an und unterstützt zugleich durch Aufdeckung der inneren Wortverwandtschaft das Gedächtnis in ebenso natürlicher als nachdrücklicher Weise.*) Sie verschafft ihm also das Verständnis gleich-

*) Vgl. Döderlein Erläuterungen zu dem Vocabularium S. 52 und Sanneg

artiger und weitverzweigter Erscheinungen, so daß sein Wissen Zusammenhang und Gesetz gewinnt, und erleichtert mit dieser Einsicht in die Sprachbildung auch die Übersetzung der Schriftsteller und die häusliche Vorbereitung auf dieselben. Endlich bietet diese Methode noch einen gewichtigen Vorteil, welcher in dem jetzigen Verfahren meistens nicht genügend und jedenfalls nicht mit klarem Bewustsein ausgebeutet wird. Nach den vorstehenden Erwägungen behauptet aus allgemeinen didaktischen Gründen der mündliche Unterricht in der Klasse vor den schriftlichen Arbeiten den entschiedenen Vorrang: auch ist schon darauf hingewiesen, daß nur durch ihn die Schüler die erforderliche Übung im Hören und Sprechen des fremden Idioms erhalten. Diese Gewöhnung an den Klang, dieses sinnliche aber durchaus nicht gering zu schätzende Element der Sprache, erleichtert nun die unmittelbare Aneignung und Anschauung derselben in hohem Maße; sie muß doppelt vorteilhaft wirken, wenn sie mit den Sprachgesetzen und ebenso mit der Bedeutung der Worte in innere Verbindung gesetzt wird. Dies geschieht eben in der etymologischen Zusammenstellung der Wörter und Wortfamilien; wird der Schüler angehalten die Wörter causa, cura, modus, ago, facio, iungo und ähnliche mit ihrer ausgebreiteten Sippe zugleich zu hören und zu lernen, so leitet ihn fortwährend der verwandte Klang zu der verwandten Bedeutung und umgekehrt, die gleichen Sprach- und Ableitungsgesetze werden in ihm fest und lebendig und es gewinnt bei ihm sinnliche Anschauung und inneren Zusammenhang, was vorher vereinzelt und zufällig neben einander und durch weite Zwischenräume getrennt auftrat. Ferner sind die so zusammengeordneten Wörter ganz besonders geeignet für reichliche mündliche Durchübung und Verwendung; es wird dem Lehrer leicht werden, dieselben zur Bildung von Sätzen zu benutzen und hieraus erwächst ihm der weitere Vorteil, daß er diese Worte in ihrer phraseologischen Gebrauchsweise dem Schüler vorführen und durch diese Verbindung von neuem und in anderer Weise beleben kann.*) Man wende nicht ein, daß die etymologische Ableitung mancher Worte doch sehr unsicher und bis jetzt zum Teil ziemlich willkürlich behandelt sei. Der Lehrer kann alles, was auf unsicherer Vermutung beruht oder bei welchem die Ableitung nicht deutlich warnehmbar ist, unbedenklich ausscheiden und er wird doch für das Vokabellernen einen überreichen Vorrat verfügbar haben, dessen

---

das lateinische Vocabularium in den neuen Jahrb. für Phil. und Päd. 1874. Bd. 110 S. 161.

*) Dieser Gesichtspunkt ist auch in den elementa Latinitatis von Hauser, einem in manchem Betracht zweckmäßigen Hilfsmittel, beachtet. Vgl. Kämpf über Zweck und Methode des latein. Unterrichts auf Gymnasien. Progr. von Landsberg, 1867, S. 14 u. 25.

Fülle vielmehr noch eine zweckmäßige Beschränkung erfordert. Es ergiebt sich übrigens aus den bisherigen Betrachtungen ohne weiteres, daß der Lehrer auch dieses etymologische Vokabellernen in der Schule sorgsam vorbereiten muß, sowol um die sprachliche Verwandtschaft der zusammengehörigen Worte als um die Gesetze der Ableitung und Zusammenfügung nach Bedeutung und Gebrauch klar zu machen. Dies soll wiederum nicht durch Voranstellung der Regel sondern durch Entwickelung derselben aus den Beispielen geschehen; es hat warlich keine Schwierigkeiten, die Schüler über die Bedeutung der Ableitungsformen osus ax ilis, der Frequentativa, Desiderativa, Inchoativa und ähnlicher aufzuklären. Am besten würde es freilich sein, wenn dieser Lernstoff mit Rücksicht auf das Lesebuch und als Anhang zu demselben bearbeitet wäre, da hierdurch der gesammte Unterricht an Einheit gewinnen würde. Ist dies nicht der Fall, so hat der Lehrer selbst seine Sammlungen im Anschluß an das Lesebuch anzulegen; denn die innere Verbindung der Unterrichtsbestandteile muß erhalten bleiben.

§ 107.

Diese Verbindung läßt sich auch in Quarta ohne künstliche Mittel wenngleich in etwas anderer Weise bewaren, da hier die einzelnen Seiten des lateinischen Unterrichts allerdings schon eine selbständigere Behandlung erfordern. Denn abgesehen von der Widerholung der unregelmäßigen Formenlehre ist die Einprägung der Casussyntax das grammatische Lehrziel dieser Klasse; die Schrifterklärung soll aber die Schüler soweit fördern, daß sie einen leichten Schriftsteller oder die angemessene Bearbeitung eines solchen, mit anderen Worten also zusammenhängende Darstellungen verstehen und übersetzen können. Hierbei fehlt es allerdings nicht an zusammengesetzteren Satzverhältnissen; da indes die Regeln für die Hinzufügung der wichtigsten und einfachsten Nebensätze schon in Quinta eingeübt und an passenden Beispielen veranschaulicht sind, so lassen sich dieselben hier im unmittelbaren Anschluß an den Lesestoff leicht soweit ergänzen, daß dem Verständnis desselben kein ernsteres Hindernis begegnet. Gegenstand und Gliederung des Unterrichts bleiben sonach im wesentlichen dieselben und es bedarf also nur der bewusten Anwendung der gleichen Methode, um die oben erforderte Verbindung der Unterrichtsbestandteile herzustellen.

Die Casuslehre in ihren regelmäßigen Erscheinungen ist also der Gegenstand des grammatischen Unterrichts; hierzu bedarf es einer einfachen und von aller unnützen Zutat gereinigten Schulgrammatik, der-

selben welche schon in den beiden vorhergehenden Klassen gebraucht worden ist und welche die Casusregeln in knapper und klarer Form, so wie dieselbe sich zum Auswendiglernen eignet, und passende Mustersätze zur Veranschaulichung dieser Regeln enthalten muß. Die Regeln sind im wesentlichen, ein Beispiel zu jeder derselben aber völlig wörtlich zu erlernen, so daß der Lehrer bei der Erläuterung der Regel von diesem Beispiele ausgehen und bei der Widerholung wie bei den gleichen Erscheinungen in dem Lesestoff immer wider auf dasselbe zurückkommen kann. Dieses Verfahren ist durch häufiges und zwar mündliches Bilden ähnlicher Sätze zu unterstützen; auf diese Übung hat sich der Lehrer sorgfältig vorzubereiten und darf sich nicht auf augenblickliche Einfälle verlassen, da die Sätze der Regel und dem vorliegenden Muster völlig angemessen und durchsichtig gebildet und überdies aus dem schon bekannten Sprachmaterial zusammengesetzt werden müssen. Solchen mündlichen Übungen haben sich gleiche schriftliche anzuschließen, welche sich auch hier zunächst auf Widergabe der in der Schule gefundenen Sätze beschränken mögen, dann aber zur Bildung neuer Sätze übergehen müssen. Hierin wie in den übrigen schriftlichen Übungen (Exercitien und Extemporalien), zum Teil auch in den sogleich weiter zu berürenden Rückübersetzungen bietet sich nicht nur das geeignete Bindemittel zwischen der Grammatik und dem Übersetzen sondern auch die beste Vorbereitung auf die freien Arbeiten in den oberen Klassen; kurz diese Unterrichtsform verfolgt den Zweck das Wissen des Schülers in ein entsprechendes Können umzusetzen und hiermit eine völlige Durcharbeitung und Verschmelzung des Lehrstoffes herbeizuführen. Jene Exercitien und Extemporalien sind durch mündliche Übersetzungen aus dem Übungsbuche einzuleiten und vorzubereiten, eine Maßregel, welche bis in die obersten Klassen fortgesetzt, hier aber ein für allemal erörtert werden soll. Auf diese mündlichen Übersetzungen hat sich der Schüler unter anfänglicher Anleitung des Lehrers vorzubereiten; nachdem der Text jedes Satzes angemessen und unter Anwendung der schon bekannten Redewendungen wie unter Beobachtung der schon erlernten Regeln für Syntax und Wortstellung, allmählich auch für die Satzverbindung übersetzt worden ist, hat der Lehrer widerum unter Anknüpfung an den schon bekannten Sprachstoff denselben je nach den Umständen mehrfach umzuwandeln und hierbei die verschiedenen grammatischen und sprachlichen Gesichtspunkte anzuwenden und zu vergegenwärtigen. Ist das Stück auf diese Weise nach allen in dem Verständniskreise des Schülers liegenden Seiten ausgebeutet, so muß der Abschnitt schließlich nochmals in fließendem und möglichst gutem Latein zusammenhängend widerholt werden. Geschieht dies abwechselnd auch schriftlich,

so erwächst hieraus wenigstens in den mittleren Klassen ein Teil der schriftlichen Exercitien; sonst dienen hierzu auch andere in der Klasse noch nicht behandelte oder von dem Lehrer frisch diktierte Stücke. Die Extemporalien, bei denen der Schüler den deutsch gesprochenen Text sofort in lateinischer Sprache niederzuschreiben hat, nehmen in der Quarta noch eine untergeordnete Stelle nach Ausdehnung und Zahl ein, da es zuerst auf die Sicherheit in der Handhabung des Sprachmaterials und erst auf Grund derselben auf seine rasche Verwendung ankommt; indes müssen sie ab und zu auch hier schon geschrieben werden. Über die Verbesserung und Zurückgabe der Exercitien und Extemporalien wird das nähere bei dem Unterrichtsverfahren der Tertia bemerkt werden. Manche Lehrer halten es für angemessen diesen Arbeiten für die nächste Stunde von den Schülern die Verbesserung der Fehler unter Angabe der Gründe schriftlich hinzufügen zu lassen; sind indes dieselben mündlich durchgreifend und klar behandelt und beurteilt, so ist diese nochmalige Aufzeichnung eine unnütze Schreiberei, welche das Nachdenken kaum weckt und deshalb besser unterbleibt. Eine nochmalige Abschrift der Arbeit sollte nur denjenigen Schülern auferlegt werden, welche dieselbe aus offenkundiger Nachlässigkeit ungenügend angefertigt haben, wogegen die nur fehlerhafte Arbeit, wenn die Fehler aus Mangel an Verständnis oder an Kraftbildung entspringen, diese Strafe nicht verdient. Denn eine Strafe liegt hierin und nicht etwa eine Unterrichtsförderung, da dieselbe wenigstens mit dem Aufwande an Zeit und Mühe nicht im Verhältnis steht.

Für die Übersetzung des Schriftstellers hat der Lehrer anfänglich die Schüler in der Klasse vorzubereiten, mit ihnen die ersten Kapitel genau durchzugehen, auf den Bau der Sätze hinzuweisen, die unbekannten Wörter hervorzuheben, ihre Bedeutung so viel als möglich unter Anknüpfung an das schon bekannte oder an die bisher erörterten Grundsätze über Wortbildung und Wortableitung klar zu machen oder gradezu zu sagen, hierbei im Aufschlagen der Wörter zu üben und endlich dieselben unter seiner Aufsicht in das Vokabelheft eintragen zu lassen. Hiernach verbleibt dem Schüler für die erste Zeit als häusliche Arbeit nur eine gründliche Wiederholung des in der Schule übersetzten und die Erlernung der Wörter, wobei der Lehrer sicher sein kann, daß der Schüler sich nichts verkehrtes aneignet. Allmählich kann sich diese gemeinschaftliche Vorbereitung auf die Hervorhebung der Schwierigkeiten beschränken, um endlich dem Schüler selbständig die volle Arbeit zu überlassen. Der Übersetzung voraus und mit ihr Hand in Hand geht die Übung im guten und sinngemäßen Lesen; der Lehrer hat den Satz vorzulesen und hierauf mit Beobachtung der richtigen Aussprache von den Schülern lesen zu lassen. Dieses Verfahren

ist unerläßlich; denn das zerstückelte prosodisch unrichtige und sinnwidrige Lesen, welches wir von vielen Schülern noch auf den oberen Klassen hören müssen, macht einen äußerst widerwärtigen Eindruck und tritt der bezweckten Aneignung der fremden Sprache sehr hinderlich entgegen. Daß aber die Schüler so schlecht lesen, ist kein Wunder, wenn sie nicht auch hierin von unten auf geübt werden.*) Die Übersetzung hat stets den angemessensten Ausdruck zu wählen, welchen der Lehrer bei seiner eigenen Vorbereitung schon festgestellt haben muß; ein Schwanken hierbei, das so häufige Selbstverbessern des Lehrers während des Unterrichts und sein Suchen nach dem richtigen Worte kann die Schüler nur verwirren, macht sie unsicher und fördert weder das Verständnis des Schriftstellers noch die gleichzeitige Bildung in der Muttersprache, stellt schließlich auch den nachlässig vorbereiteten Lehrer vor den Schülern bloß. Die Erklärung des Schriftstellers soll auf dieser Stufe wesentlich sprachlicher Art sein, zwar auch hier nicht allein in der Weise, daß der Lesestoff nur zur Widerholung und Befestigung der grammatischen Regeln verwendet, doch aber so daß die sprachliche Darstellung vollkommen erläutert und auf ihre grammatische Grundlage zurückgeführt wird. Sachliche Erläuterungen sind in Quarta nur so weit hinzuzufügen, als sie durch das Verständnis des Schriftstellers unumgänglich erfordert werden. Aus den Lesestücken hat aber der Lehrer schon die üblichsten und mustergiltigen Redewendungen ausziehen zu lassen, um dieselben durch widerholtes Abfragen fest einzuprägen und bei den Übersetzungen in das Lateinische zu benutzen. Das Vokabellernen nach dem für die frühere Stufe festgestellten Verfahren mag hier noch nicht völlig ausgeschlossen werden; indes soll in Quarta schon der Übergang von dem einzelnen Wort zu den Wortverbindungen in den Vordergrund treten, was sowol die praktischen Übungen unterstützt als auch dem allgemeinen Fortschritt in der Sprachkenntnis entspricht. Die Übersetzung darf sich anfangs nur langsam fortbewegen; der Lehrer hat sich mit Rücksicht auf die neuen Schüler zu hüten, das Ziel der Klasse sofort zum Ausgangspunkt machen zu wollen, und darf nicht weitergehen, bevor er sich von dem genauen Verständnis des gelesenen Abschnittes überzeugt hat. Allmählich wird er allerdings rascher fortschreiten dürfen; indes gilt doch für diese ganze Klasse der oben bezeichnete Grundsatz, daß die Fertigkeit erst die Folge der erlangten Sicherheit sein kann. Jedes übersetzte und erklärte Stück ist in der nächstfolgenden Stunde nochmals und zwar nunmehr in fließendem und angemessenem Deutsch zu widerholen; am Schluß größerer Abschnitte, z. B. im Nepos nach

*) Vgl. § 111 am Schluß u. S. 294.

Beendigung der einzelnen Lebensbeschreibungen sind Gesammtwiderholungen zu veranstalten, welche außer der Übung im Übersetzen und dem festeren Einprägen des Sprachgehalts dem Schüler auch eine Anschauung von dem sachlichen Inhalt des Schriftstellers gewähren. Von schriftlichen Übersetzungen in das Deutsche ist in dieser Klasse abzusehen; sie nehmen die Arbeitszeit zu sehr in Anspruch und können nichts wesentlich neues bieten, das nicht besser dem mündlichen Unterricht verdankt würde. Die Übungen im Retrovertieren, d. h. im Zurückübersetzen des Schriftstellers aus dem Deutschen, welche schon in Quarta angemessen begonnen werden, sind deshalb durchweg mündlich und in der Art vorzunehmen, daß der Lehrer Satz für Satz die deutsche Übersetzung vorspricht und ebenso in das Lateinische übertragen läßt.*) Er überhebt sich hierdurch der Mühe, die schriftliche deutsche Übersetzung der Schüler verbessern zu müssen und fördert die raschere Auffassung bei den Schülern; das Zurückübersetzen selbst ist aber nicht nur eine nachdrückliche Widerholung des betreffenden Abschnittes, sondern gewöhnt auch das Ohr an gutes Latein.

In Tertia erfolgt die Behandlung des grammatischen Unterrichts nach denselben Grundsätzen wie in Quarta; die Anlehnung an Mustersätze und die Beschränkung begrifflicher Erörterungen ist hier um so mehr geboten, je leichter die Unterrichtsaufgabe zu den letzteren verleitet. Denn es liegt sehr nahe den Begriff der Modi und Tempora vorweg festzustellen und wenn dies auch nicht ganz umgangen werden kann, so soll sich doch der Lehrer hierbei so viel als möglich auf dem Boden der unmittelbaren Sprachanschauung bewegen, auf das Gebiet der allgemeinen oder philosophischen Grammatik aber nicht hinüberschweifen. Dies geschieht aber noch viel zu sehr, wovon denn die Folge zu sein pflegt, daß die Schüler z. B. in dem Gebrauch und der Unterscheidung des Perf. und Imperf. Indic. sehr unsicher werden und mit dem Praes. und Perf. Conjunct. gar nichts anzufangen wissen. Wird dagegen das Verhältnis der Tempora zu einander und zu der Handlung kurz aber in scharfer und richtiger Bestimmung festgestellt, wird z. B. das Imperfectum des Indicativ nicht immer wider als der Ausdruck einer dauernden Handlung, was grundfalsch ist, sondern als einer unvollendeten aufgefaßt, welche eben deshalb zu einem anderen Vorgange in dem Verhältnis der Gleichzeitigkeit steht, und werden diese kurzen Erklärungen, deren Wortlaut durchaus feststehen muß, an Musterbeispielen veranschaulicht, so wird der Schüler nicht nur an eine klare und dem lateinischen Sprach-

*) Schiller Hdb. der pr. Päd. betont S. 393 f., 409 mit Recht den Wert der Retroversionen und Variationen für alle Stufen des lateinischen Unterrichts.

gebrauch gemäße Auffassung gewöhnt, sondern er gewinnt auch bald ein lebendiges Sprachgefühl, welches ihn richtiger leitet, als die feinsten begrifflichen Unterscheidungen. Außerdem hat der Lehrer auch die gesonderte Erklärung seltener Erscheinungen aus dem bezeichneten grammatischen Gebiete zu vermeiden; sind die Grundregeln und Grundanschauungen richtig aufgefaßt, so lassen sich die einzelnen scheinbaren Ausnahmen leicht aus denselben erklären und auf sie zurückführen. Hierzu bedarf es keiner begrifflichen Unterweisung, welche vielmehr die allgemeinen Regeln leicht verdunkelt, sondern einer einfachen Erklärung solcher Abweichungen, wenn und wo dieselben in den Schriftstellern vorkommen. In Verbindung mit der Modus- und Tempuslehre sind selbstverständlich auch die Conjunktionen zu behandeln; daneben und besonders in der oberen Abteilung der Tertia sind die Schüler aber in die Anfänge des lateinischen Stils und in den Gebrauch der wichtigsten Latinismen einzuführen. Dies darf nicht nur gelegentlich geschehen, sondern es bedarf hierfür eines festen Planes, für welchen das vortrefflich angelegte Buch von Berger*) um so mehr maßgebend sein kann, als dasselbe auch den geeigneten Übersetzungsstoff darbietet.

Ebenso gilt im wesentlichen auch für Tertia, was rücksichtlich der mündlichen und schriftlichen Übersetzungsübungen für Quarta bemerkt worden ist, nur daß hier an Stelle einzelner Sätze schon überwiegend zusammenhängende Abschnitte gewählt werden müssen und neben den Exercitien die Extemporalien häufiger als früher eintreten. Jenes ist nötig, weil in der fortlaufenden Darstellung sich die Gelegenheit für die Unterscheidung und den Gebrauch der Modi und Tempora reichlicher und deutlicher bietet, außerdem weil durch dieselbe die Satzverbindung und zum Teil auch die Satzbildung und Wortstellung bedingt werden. Dies gehört aber zu den obenbezeichneten Anfängen des lateinischen Stils und wenn genaue Erörterungen dieses Gegenstandes sich auch erst für Sekunda eignen, so ist es doch notwendig, daß der Schüler schon vorher anschaulich auf dieselben hingeführt werde. Die Beurteilung und Zurückgabe der schriftlichen Arbeiten pflegt jungen Lehrern manchen Anstoß zu bereiten, weil sich hierbei didaktische und disciplinarische Schwierigkeiten in eigentümlicher Weise begegnen. Der Lehrer soll in den einzelnen Arbeiten keinen Fehler ungerügt und unerörtert lassen, wodurch die Gefahr eines unmäßigen Zeitaufwandes herbeigeführt wird; er soll

---

*) Stilistische Vorübungen der lateinischen Sprache für mittlere Gymnasialklassen. 3. Aufl. 1872, Coburg. Vgl. das einsichtige Programm v. Rothfuchs Syntaxis ornata, 1875 Marburg.

ferner die Beurteilung jeder Arbeit nicht nur für den betreffenden Schüler sondern für die ganze Klasse möglichst fruchtbar machen, was durch die gesonderte Durchnahme der einzelnen Scripta sehr erschwert wird, und er soll auch aus disciplinarischen Gründen die gesammte Klasse möglichst in Anregung und Aufmerksamkeit erhalten, was sich bei der getrennten Beschäftigung mit den einzelnen Schülern nicht wol erreichen läßt. Die Vereinigung dieser verschiedenen Forderungen wird sich am zweckmäßigsten in folgender Weise bewirken lassen. Die häusliche Beurteilung des Lehrers hat sich im wesentlichen auf Unterstreichen der einzelnen Fehler zu beschränken; er spart hierdurch sehr viel Zeit und würde durch das Hinzufügen des richtigen Ausdrucks dem Schüler den Antrieb zum Nachdenken benehmen. Hierbei bleibt ihm immer überlassen durch Zeichen am Rande die Art und den Grad des Fehlers kenntlich zu machen. Während der Durchsicht hat er sich aber die wichtigsten der vorgekommenen Fehler kurz auf einem besonderen Blatt mit Namensandeutung desjenigen zu bemerken, welcher sie begangen hat; die spätere Beurteilung und Durchnahme der Arbeiten in der Klasse vereinfacht sich hierdurch sehr, da die hervorstechenden Fehler bei verschiedenen Schülern wiederzukehren pflegen. In der Klasse giebt er nun sämmtliche Arbeiten zugleich in die Hände der Schüler; ob er es für nötig hält für die ganze Klasse oder für einzelne ein Wort des Lobes oder Tadels sofort hinzuzufügen, hängt von den Umständen ab. Sodann läßt er Satz für Satz von den Schülern abwechselnd vorlesen, bringt die gemachten Fehler zur Sprache und läßt sie durch Frage und Antwort von der Klasse selbst verbessern; er erhält hierdurch die Möglichkeit jedes Versehen sachlich streng zu rügen ohne den Urheber des Fehlers vor der Klasse namentlich zu bezeichnen, was je nach der Eigentümlichkeit der Schüler manchen Bedenken unterliegt. Jedesfalls ist es ein milderes Verfahren, wenn der irrende zunächst Gelegenheit erhält seinen Fehler einzusehen und zu verbessern, ohne vor der Klasse bloßgestellt zu werden. Schließlich wird je nach den Umständen von dem Lehrer selbst oder von einem Schüler die Arbeit in ihrer verbesserten Gestalt, also nunmehr in einer mustergiltigen Form vorgelesen, so daß die Klasse das richtige nochmals im Zusammenhange hört. Dieses Verfahren ist von Tertia aufwärts in allen Klassen zu beobachten; bei den Extemporalien tut der Lehrer übrigens gut sein Diktat etwa zehn Minuten vor dem Ende der Stunde abzuschließen, damit die Schüler Zeit behalten das geschriebene noch einmal durchzusehen.

Bei der Übersetzung ist auch hier und zwar in den weiter aufsteigenden Klassen mit zunehmendem Nachdruck auf richtiges und sinn-

gemäßes Lesen zu bringen, wofür nötigenfalls der Lehrer durch Vorlesen das Muster zu geben hat. Wieviel aus Cäsar zu lesen sei, hängt von der Beschaffenheit der Klasse ab; im allgemeinen sind fünf bis sechs Bücher für einen zweijährigen Zeitraum als keine übergroße Aufgabe anzusehen. Die Erklärung ist auch in dieser Klasse noch vorwiegend sprachlich, so jedoch daß dem Ausdruck und den Redewendungen des Schriftstellers eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Daneben ist der sachliche Inhalt sei es in geschichtlicher oder in antiquarischer Beziehung schon reichlicher auszubeuten und durch zusammenhängende Inhaltsübersichten, welche indes von den Schülern zu geben sind, durch Erläuterung der sachlichen Schwierigkeiten und durch Zusammenstellung des verwandten aus den einzelnen Gebieten, z. B. aus den Heeres-einrichtungen dem Staatsleben und dergleichen soviel als möglich unter allgemeine Gesichtspunkte zu sammeln und hierdurch anschaulich zu machen. Die Übersetzung muß auch hier in genauem und fest bestimmtem Ausdruck gegeben werden, daneben aber schon den Regeln des Geschmacks entsprechen. Einzelne geeignete Abschnitte können schriftlich übersetzt werden teils zur Widerholung teils zur Bildung des deutschen Ausdrucks teils auch um auf Grund derselben die Übungen im Zurücküberseßen bequemer anstellen zu können. Als Vorbereitung für die lateinischen Aufsätze und zum genaueren Eindringen in die Sprache des Schriftstellers ist der Inhalt zusammengehöriger Abschnitte von den Schülern lateinisch zusammenzufassen und zwar bei der anfänglichen Schwierigkeit dieser Aufgabe vorerst noch schriftlich; ob der Lehrer diese Arbeiten einer häuslichen oder einer nur mündlichen Verbesserung in der Klasse unterwerfen will, mag er je nach den Umständen entscheiden; am zweckmäßigsten ist es zwischen beiden Verfahrungsweisen abzuwechseln. Endlich sind einige besonders geeignete Kapitel auch aus dem prosaischen Lesestoff auswendig zu lernen,*) allerdings nur wenige, weil diese Aufgabe viel Zeit kostet; indes gänzlich darf diese auch an sich vortreffliche Gedächtnisübung nicht unterbleiben, weil sie das Ohr des Schülers mit dem Klang der fremden Sprache, mit der Wortfolge und den Redewendungen vertraut macht.

Die anfänglich gemeinschaftliche Vorbereitung des Lehrers und der Schüler auf den Schriftsteller sei auch hier Gesetz für die Prosa und noch mehr für den Dichter. Denn die Schwierigkeiten, denen die Schüler zuerst bei der Übersetzung des Cäsar, namentlich aber des Ovid begegnen, sind so groß, daß nicht wenige unter ihnen an der Lösung der Aufgabe

---

*) Vgl. das schon S. 209 angeführte Programm von Fries über das Memorieren im lateinischen Unterricht.

verzweifeln und sich entweder mit einem gedankenlosen Aufsuchen und Aufschreiben der Wörter begnügen oder zu dem verbotenen Hifsmittel der gedruckten Übersetzungen greifen.*) Die Versuchung hierzu fällt fort, wenn der Lehrer den Schülern den Weg ebnet, und so gewinnt der Schüler in didaktischer wie in sittlicher Beziehung. Um jene Unsitte unschädlich zu machen besitzt der Lehrer noch das andere Mittel, daß er nach der Bedeutung Ableitung und sprachlichen Verwandtschaft der wichtigeren und selteneren Wörter gründlich fragt: aus den Antworten wird sich ihm unzweifelhaft ergeben, ob der Schüler bei der Vorbereitung seine volle Schuldigkeit getan hat. Bei dem Übersetzen selbst müssen die sogenannten Vokabelhefte geschlossen sein; es ist ein sehr störender und zerstreuender Misbrauch, wenn der Schüler abwechsend bald in den Schriftsteller bald in das Heft sieht und eine einigermaßen fließende Übersetzung kann hierbei nicht gegeben werden. Die Anfänge der Dichterübersetzung sollen langsam und möglichst gründlich vor sich gehen; die Verse sind genau zu skandieren und nach dem Muster des Lehrers von so vielen Schülern nachzusprechen, daß er von der richtigen Auffassung des Rhythmus überzeugt sein darf. An prosodischen Regeln ist anfangs nur das unerläßliche zu geben, dieses aber gewissenhaft einzuüben, allmählich darf die nötige Ergänzung dieser einfachen und leicht zu behaltenden Regeln eintreten. Übrigens tut der Lehrer gut den dichterischen Lesestoff mit einzelnen Hexametern nach einer Chrestomathie zu beginnen und erst nach hinlänglicher metrischer Übung zum Ovid selbst überzugehen, in dessen Übersetzung aber langsam und unter Vermittelung eines gründlichen Verständnisses fortzuschreiten ist. Jene Verse, welche soviel als möglich einen allgemeinen Sinnspruch enthalten sollen, sind auswendig zu lernen und häufig zu widerholen; ebenso müssen einzelne wiewol kurze Abschnitte aus Ovid erlernt werden. Die Erklärung hat die sachlichen Schwierigkeiten in knapper aber klarer Weise zu erläutern; in sprachlicher Hinsicht sind die Abweichungen von dem mustergiltigen Gebrauch der Prosa nur soweit zu berüren als zum Verständnis des Dichters und zur Abwehr irriger Angewöhnung erforderlich ist. Wie in Quarta so ist auch hier das übersetzte Stück in jeder nächstfolgenden Stunde, und ebenso größere Abschnitte bei geeigneten Ruhepunkten im Zusammenhange zu widerholen und hierbei auf Wahl eines möglichst guten Ausdrucks zu

*) Die Anfertigung und Verbreitung dieser und ähnlicher unerlaubter Hilfsmittel wird leider in wahrhaft schmählicher Weise betrieben; denken denn die Urheber gar nicht an die Drohung des Herrn gegen die, welche die Kinder ärgern? Vgl. die Verhandlungen der XX. westfäl. Direktorenkonf. 1881, S. 26—40 u. 161—169.

bringen. Aus der Prosa wie aus der Poesie hat der Lehrer die gebräuchlichsten Redewendungen reichlicher als zuvor zu entnehmen und bei den Übersetzungsübungen zu verwenden.

§ 108.

Obschon die Übungen im Lateinschreiben in den beiden oberen Klassen an Selbständigkeit und Gewicht bedeutend zunehmen, so gebürt doch wie schon bemerkt der Vorrang und die wesentliche Arbeit dem Verständnis der Schriftsteller und zwar in sachlicher wie in sprachlicher Hinsicht, sowol in ihrem Einzelwerte als in ihrer Beziehung zu der gesammten Welt des Altertums. Um von dem einfachsten zu beginnen, so hat der Lehrer mehr als vorher auf ein richtiges und sinngemäßes Vorlesen zu halten; dasselbe spricht schon einen bestimmten Grad des Verständnisses deutlich aus und ist außerdem für die Bildung des Geschmacks unerläßlich. Zu diesem Behufe ist den Schülern dringend zu empfehlen, daß sie bei der Vorbereitung und Widerholung den betreffenden Abschnitt zu Hause laut und mit guter Betonung lesen; ob dies geschehen, wird der Lehrer an dem Lesen in der Schule leicht erkennen. Die Schriftübersetzung ist nicht durch vorgängige lange Einleitungen zu verzögern sondern der Schüler so rasch als möglich an das Schriftwerk selbst als an die wahre und ursprüngliche Quelle der Bildung und des Genusses heranzuführen. Wo eine Belehrung über das Zeitalter des Schriftstellers, über die Abfassungszeit und den Anlaß des Schriftwerkes nicht zu entbehren ist, da soll dieselbe möglichst bündig und bestimmt gegeben werden; ausführlichere Betrachtungen über das verwandte Gebiet können an geigneter Stelle eingeschoben oder besser noch zu einer Aufgabe für die Schüler umgestaltet werden. Denn die oberen Klassen pflegen doch zwei Schülerabteilungen zu umfassen, die eben versetzten und diejenigen, welche schon ein Jahr der Klasse angehört haben. Hat nun der neuversetzte Schüler durch die Übersetzung einiger Abschnitte, z. B. einiger Gedichte des Horaz oder der Einleitung einer Rede, wenigstens eine vorläufige Anschauung des Schriftstellers gewonnen, so beauftrage der Lehrer einen oder mehrere der älteren Zöglinge in der nächsten Stunde über das Leben, die wissenschaftliche oder staatliche Bedeutung des Schriftstellers, die zu seinem Verständnis erforderlichen Gegenstände aus den Antiquitäten, der Mythologie, der Geschichte u. s. w. zusammenhängend vorzutragen und gebe ihnen hierzu, sofern der frühere Unterricht nicht ausreicht, die angemessenen Hilfsmittel. Meistens findet sich das nötige in den gedruckten Einleitungen, welche jetzt den Ausgaben der Schriftwerke in allzu wortreicher Ausführlichkeit vorangeschickt zu werden pflegen.

Durch dieses Verfahren werden die Schüler zur Selbsttätigkeit angeregt und zur Sammlung ihrer Kenntnisse angehalten, sie lernen einen reicheren Stoff aus Büchern in klare Ergebnisse zusammenzuziehen und üben sich zugleich in zusammenhängender Redeweise; der Lehrer hat aber Anlaß genug das unvollkommene zu verbessern und zu ergänzen und durch angemessene Fragen auch die übrigen Schüler zu beteiligen. Dagegen gehören die Inhaltsübersichten, Erörterungen über den sachlichen Zusammenhang des Schriftwerks, kurz alles, was sich erst aus seiner Übersetzung ergiebt, lediglich an den Schluß derselben; durch Vorausschickung derartiger Erörterungen wird die frische Teilnahme der Schüler nicht angeregt sondern abgeschwächt und, was schlimmer ist, sie verlieren den geistigen Gewinn der eigenen Anstrengung, welche sie selbst auf die Auffassung dieser Sachen verwenden sollen. Alles dieses ist wie gesagt bis zum Schluß der Erklärung zu versparen und hier als besonders geeigneter Stoff für die Widerholungen zu verwerten. Ob auch in der Sekunda und Prima anfänglich und für wenige Abschnitte eine gemeinschaftliche Vorbereitung von Lehrer und Schüler erforderlich ist oder ob dieselbe schon der selbständigen Tätigkeit der letzteren überlassen werden darf, das hängt von der größeren oder geringeren Schwierigkeit des Schriftstellers, zuweilen auch von dem wechselnden Bildungsstande der Klasse ab. Bei den meisten lateinischen Schriftwerken wird man von der vorbereitenden Anleitung des Lehrers absehen können, für Horaz und auch für Tacitus wird sie sich sehr förderlich erweisen.

Über den Umfang der in einem Halbjahre zu lesenden Schriftwerke läßt sich bei ihrer Manigfaltigkeit eine allgemeine Bestimmung nicht treffen; doch ist festzuhalten, daß unbeschadet der Gründlichkeit den Schülern ein möglichst reicher Stoff zugeführt werden soll. In der Sekunda nur ein Buch der Vergilischen Äneis in einem Halbjahre zu lesen, eine Rede oder eine sonstige Schrift Ciceros durch mehrere Semester zu verschleppen, im Livius oder Tacitus so langsam fortzuschreiten, daß sich dem Schüler eine Gesammtauffassung der geschilderten Personen und Zustände nicht unmittelbar ergiebt, ist ein Unfug, der allerdings in neuerer Zeit mehr und mehr geschwunden ist. Daß von Horaz sämmtliche Oden und einige Epoden, Satiren und Episteln innerhalb des zweijährigen Lehrgangs der Prima übersetzt werden sollen, ist schon oben bemerkt (§ 105); aber auch im einzelnen ist hier soviel als möglich die Rücksicht zu beobachten, daß eine Ode nicht auf zwei oder gar mehr Lehrstunden verteilt werde, weil hierdurch die Auffassung der Gedichtseinheit sehr erschwert und dem Schüler eine Stetigkeit der Betrachtung und der Teilnahme zugemutet wird, welche man von ihm nicht wol erwarten kann.

Beim Übersetzen*) soll der Lehrer den Schüler aus dem im § 90 entwickelten Gründen möglichst wenig unterbrechen und die nötigen Verbesserungen erst am Schluß des übersetzten Abschnitts entweder selbst geben oder durch Fragen ermitteln. Die Übersetzung soll bestimmt und treu sein und sich im Ausdruck der Satzform und der Wortstellung, soweit dies bei der Verschiedenheit beider Sprachen angeht, an das Urbild anschließen. Wortreiche Umschreibungen, die Verwendung mehrerer Worte, wo eines genügt, unklare und schiefe Ausdrücke sind zu vermeiden; für manche widerkehrende Wendungen und Begriffe namentlich bei technischen Benennungen, aber auch bei philosophischen Erörterungen sind die angemessensten Bezeichnungen ein- für allemal zu ermitteln und soweit es die Natur beider Sprachen erlaubt immer wider anzuwenden. Was von der möglichsten Beibehaltung der Wortstellung gesagt ist, gilt namentlich bei der emphatischen und dichterischen Redeweise; derselbe Grund, welcher den Schriftsteller veranlaßte ein bestimmtes Wort an den Anfang oder an den Schluß eines Satzes zu stellen, hat auch für die Übersetzung seine Giltigkeit. Daß es sich hierbei nicht darum handelt der Muttersprache durch undeutsche oder gezwungene Wortfolge Gewalt anzutun, versteht sich von selbst. Neben dieser Treue und Angemessenheit soll aber die Übersetzung geschmackvoll sein, ein in dieser Hinsicht taktvoll gewählter Ausdruck zündet bei den Schülern und hilft mehr zum Verständnis als wortreiche Erklärungen, Geschmacklosigkeit aber verletzt und hindert die Ausbildung der Phantasie. Wenn z. B. in dem schönen Frühlingsliede des Horaz (I. 4) solvitur durch „es wird gelöst“ und quatiunt durch „stampfen“ übersetzt wird, wie man dies leider oft hört, so ist dies geschmackswidrig und beeinträchtigt auch das Verständnis der Schilderung; denn der Winter wird nicht gelöst, sondern er löst sich oder schmilzt unter dem lieblichen Wechsel des Frühlings, und daß anmutige Grazien die Erde stampfen, ist so lächerlich als beleidigend. Es ist vielleicht nicht durchgängig erforderlich, daß jeder Abschnitt in der nächstfolgenden Stunde nochmals übersetzt werde, aber es ist sehr rätlich ihn in derselben Stunde sofort nach der Erklärung in fließendem und gutem Ausdruck widerholen zu lassen, damit der Schüler den Eindruck des Urbildes und der wolgelungenen Übersetzung als ein befriedigendes und anregendes Unterrichtsergebnis mit nach Hause nehme. Wirklich schöne Stellen soll der Lehrer nicht zuerst durch Stümper übersetzen lassen, weil ihr Ungeschick der ganzen Klasse den Genuß verleidet, sondern er soll

---

*) Jul. Rothfuchs Vom Übersetzen in das Deutsche und Manchem Anderen. Progr. v Gütersloh, 1887.

hierzu die besten Schüler aufrufen, von denen eine gelungene Leistung zu erwarten ist; bei der Widerholung müssen natürlich jene um so mehr berücksichtigt werden.

Die Erklärung verfolgt den Zweck die Schüler in der Sprache und in der Gedankenbewegung des Schriftstellers heimisch zu machen; hierauf ist alles zu berechnen und alle für den nächsten Zweck unnützen Abschweifungen sind zu beseitigen. Insbesondere ist die Unsitte das Schriftwerk nur oder vorwiegend zur Widerholung und Erweiterung der Grammatik zu benutzen streng zu meiden.*) Zu sprachlichen Bemerkungen, welche für das eindringende Verständnis des Schriftstellers erforderlich sind, findet sich schon Anlaß genug; der Periodenbau und die Satzverbindung, die Wortstellung und die Phraseologie desselben wollen genau beachtet sein, um ihn in seiner Eigentümlichkeit zu erfassen und für den Vergleich mit andern wie mit der Muttersprache das richtige Maß und Licht zu gewinnen. Wie wesentlich sich die Perioden bei Cicero und Livius unterscheiden, muß auch dem Sekundaner klar werden; der Unterschied zwischen Cicero und Tacitus in der Breite oder Knappheit des Ausdrucks, in der syntaktischen Wortfügung und der eigentümlichen Rhetorik eines jeden**) soll in der Prima nicht nur tatsächlich hervorgehoben sondern durch den klaren aber vorsichtig begrenzten Hinweis auf den Charakter beider Schriftsteller, auf die geschichtliche Entwickelung der Sprache und die allgemeinen Bedingungen dieser Entwickelung erläutert werden.***) Der Schüler wird dann ein Verständnis dafür gewinnen, daß die Abweichungen des taciteischen Sprachgebrauchs von der sogenannten normalen Syntax, der seltenere Gebrauch der Präpositionen, der häufigere des Conjunktivs nicht als Fehler gelten dürfen sondern in der geistigen Eigentümlichkeit und den Erlebnissen des Tacitus, ja in dem allgemeinen Zustande der damaligen Geisteswelt völlig begründet wenn auch in den Schreibeübungen nicht nachzuahmen sind. Wird die Sprache des Schriftstellers in dieser eingänglichen und zugleich einheitlichen Weise betrachtet, läßt der Lehrer, wie er soll, aus den zahlreichen Eigentümlichkeiten des horazischen Sprachgebrauchs die wichtigeren, z. B. die Verbindung der Adjektiva unvollständigen Begriffs nescius, indoctus, praesens u. a. mit dem Infinitiv statt mit dem Gerundium, den Ausdruck der Negation durch ein Verbum (C. I. 9, 13; II. 2, 7; II. 4, 22; II.

---

*) S. 365.

**) Vgl. hierüber den inhaltreichen Aufsatz von Mützel über die Germania des Tacitus in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1847, S. 74—98. Seneca epp. ad Lucil. 114 (Haase XIX, 5).

***) S. 360.

16, 26; III. 8, 26 u. a.), den Singular des Verbums nach mehreren Subjekten (I. 3, 3; II. 16, 10; II. 13, 38; III. 11, 18), die Verstellung mancher Verbindungspartikeln (II. 7, 25; II. 17, 16; II. 19, 28), den Gebrauch von usque, utcunque, quandoque und ähnliches der Art von den Schülern beobachten und unter allgemeinere Gesichtspunkte sammeln, so wird sich hieraus eine Gesammtanschauung von der sprachlichen Eigentümlichkeit des Schriftstellers und durch dieselbe ein bleibender Fortschritt in der Sprachbildung der Schüler ergeben, welcher widerum auf das Verständnis der Schriftwerke günstig zurückwirkt. Dasselbe Verfahren, verbunden mit klarer Sonderung der Bedeutungen, wird auf die Prosaiker angewandt nicht nur die Fertigkeit und Sicherheit des Übersetzens fördern sondern auch den schriftlichen Arbeiten die beste Unterstützung gewähren. Wie der Römer den konkreten Ausdruck für die Abstrakta setze, weshalb er zweier scheinbarer Synonyma bedürfe, um einen Begriff auszudrücken, wann und wie er das Substantiv statt des deutschen Adjektivs wähle, wie er die Nebenbestimmungen, welche im Deutschen lose neben einander auftreten, in die Periode einfüge, alles dieses und ähnliches läßt sich leicht kenntlich machen und zur Einsicht in den Schriftsteller wie in den Charakter der Sprache verwenden; die Verwertung für die Stilübungen ergiebt sich dann von selbst. Zu jener scharfen Unterscheidung der Begriffe gehört allerdings auch die Synonymik; Wörter, die wirklich etwas verschiedenes bedeuten, wie mens, animus, ingenium, oder litterae, ars, disciplina, doctrina, oder wie relinquere und deserere u. a., oder deren verschiedener Gebrauch sich aus ihrer Etymologie ableiten läßt, wie bei accidere, contingere, evenire, müssen klar auseinander gehalten werden, während solche Sonderungen, welche in dem Sprachgebrauch sich nicht genügend ausgedrückt finden, nur den lebendigen Leib der Sprache abtödten und deshalb, wie schon gesagt (§ 104), als ein müßiges und jedesfalls unpädagogisches Spiel des Scharfsinns unterbleiben sollen. Wird die sprachliche Erklärung der Schriftsteller in dieser Weise gehandhabt, so gewinnt der Lehrer eine lebendige Unterlage für seine stilistischen Anweisungen und der Schüler entnimmt aus der Schrift eine reiche und wolverstandene Phraseologie, welche für ihn um so wertvoller ist, je mehr er sie durch eigene und lebendige Beobachtung gesammelt hat.

Auch die sachliche Erklärung ist auf dasjenige zu beschränken, wozu das Schriftwerk unmittelbar auffordert;*) wird dieses ordentlich aus-

---

*) Protokoll der achtzehnten westfäl. Direktorenkonf., 1875, S. 21—34. Verhandlungen der achten Direktorenkonf. der Prov. Preußen, Bericht von Meinertz S. 67—82.

gebeutet und bei geeigneten Gelegenheiten in klarem Vergleich zusammengestellt, so wird dem Inhalt der Schriftsteller die nötige Frucht abgewonnen, ohne daß weitläufige Abschweifungen in das Gebiet der realen Altertumswissenschaften erforderlich sind. Jene Zusammenstellungen eignen sich ganz besonders zu Aufgaben für die Widerholung; die Ausdrücke, welche die Kriegsführung, die Rechtspflege, die Gesetzgebung, das häusliche Leben und anderes betreffen, sind von dem Lehrer bei der Erklärung mit leichter Betonung hervorzuheben, auch wo es nötig ist unter einander zu verbinden, um sodann nach Beendigung des Schriftwerks nochmals in sachlicher Ordnung vorgeführt und zu einem Gesammtbilde verwoben zu werden. Kommt es demnach bei solchen Erklärungen wesentlich darauf an, das einzelne wissenswürdige in seinem lebendigen Gebrauch auffassen zu lassen und durch Herstellung des Zusammenhanges zu erläutern und zu befestigen, so tritt dieser Gesichtspunkt für den Inhalt des Schriftstellers noch mehr und zwar von selbst in den Vordergrund. Neben und über allem einzelnen soll der Schüler den Inhalt selbst verstehen, den Gedankengang des Schriftstellers verfolgen, seine Absicht und die zur Erreichung derselben aufgewendeten Mittel überdenken und hierdurch zu einem begründetem Urteil über denselben gelangen. Es handelt sich also um den Zweck und die Anordnung einer Rede, eines Gedichts, einer philosophischen Erörterung, um die Verknüpfung der einzelnen Teile, um die Beweisführung oder die Art der Schilderung, endlich um den Abschluß des Werks, und es handelt sich um alles dieses um so mehr, als die Alten bekanntlich auf die künstlerische Ausstattung und Vollendung ihrer Schriften einen besonderen Fleiß verwendet haben. Auf welche Weise und in welcher Stärke diese verschiedenen Seiten des Inhalts klar zu machen sind, das muß sich aus der Beschaffenheit der Schrift abnehmen lassen; im allgemeinen sei nur soviel bemerkt, daß die wortreichen Erörterungen während der Übersetzung hierzu nichts beitragen sondern eher schaden, daß es genügt bei den geeigneten Einschnitten auf Einteilung Fortgang und Verknüpfung der Rede oder des Gedichts kurz hinzuweisen und daß auch hier dasjenige Verfahren das beste ist, welches den Schüler selbst sehen und warnehmen lehrt. Am Schluß des Werks ist dagegen das ganze nochmals einheitlich zusammenzufassen oder besser noch durch die Schüler selbst entwickeln zu lassen; die Widerholung hat das einzelne in das rechte Verhältnis zu der gesammten Schöpfung zu stellen und zu Vergleichungen anzuregen, welche für das Verständnis des Schriftstellers wie für die allgemeine Bildung der Schüler gleich fruchtbar werden müssen. Bei einer Rede oder einem Dialog ergiebt sich hierfür der richtige Weg von selbst; wie betreffs des Horaz zu verfahren sei,

ist oben (§ 91) erörtert und die geschichtliche Darstellung gruppiert sich im wesentlichen um hervorragende Personen Handlungen oder Zustände, deren Schilderung sich in bestimmten Abschnitten vollzieht und für die Erfassung des Inhalts die nötigen Gesichtspunkte an die Hand giebt. Ist auf diese Weise das Schriftwerk zum Verständnis gebracht, so wird auch der Schüler zu einem Urteil über den Wert des Verfassers und über sein Verhältnis zu seiner Zeit soweit befähigt sein, als seine allgemeine Bildungsstufe es gestattet; er wird gelernt haben dieses Urteil aus der eigenartigen Entwickelung des Schriftstellers, aus seinen Anlagen und der besonderen Aufgabe seines Lebens zu begründen. Sein Urteil wird also ein sachliches und ein bleibendes sein, denn es ist mit seinen inneren Erlebnissen und seiner eigenen Bildung verwachsen; es wird auf lebendigen Anschauungen beruhen und deshalb ein billiges sein, so daß er nicht leicht in den Irrtum verfällt nach schwankenden Gesichtspunkten und vorgefaßten Zeitanschauungen über diejenigen hochmütig abzusprechen, die er in ihrer Zeit und von ihren Mitbürgern so hochgeachtet sieht. Beiläufig mag bemerkt sein, daß sich aus einer derartigen Behandlung der Schriftsteller ein reicher und um so geeigneterer Stoff für deutsche und lateinische Aufsätze ergiebt, je mehr der Schüler hier seine eigene Warnehmung verwerten kann und je weniger er auf das unverstandene Nachsprechen fremder Urteile angewiesen ist. Und wenn ferner bei den Widerholungen der reale Bildungsgehalt der Schriftsteller nochmals übersichtlich zusammengefaßt wird, so gewinnt der Schüler auch eine sachliche Kenntnis des Altertums, welche jede besondere Behandlung seiner Realien überflüssig macht. Soweit als angänglich wird es aber am zweckmäßigsten sein, daß der Lehrer die Schüler veranlaßt jenen Stoff in selbständigen Vorträgen zu widerholen.

Um zu solcher Erklärungsweise gerüstet zu sein hat der Lehrer bei seiner eigenen Vorbereitung schon klar auszuwählen, was und in welcher Weise er es berüren will. Daß er hierzu seinen Schriftsteller genau kennen, daß er das vorliegende Schriftwerk vorher aufmerksam und in seinem Zusammenhange gelesen und nach den einzelnen berürten Seiten erwogen haben müsse, sollte eigentlich keiner Bemerkung bedürfen. Nichts ist armseliger, als wenn der Lehrer Stunde für Stunde seine eben erworbenen Kenntnisse wider zu verausgaben gezwungen ist; von einer freien Beherrschung des Lehrstoffs wie der Schüler kann bei einer solchen eigenen Gebundenheit nicht die Rede sein. Also er soll gestützt auf seine eingängliche Kenntnis des Schriftstellers zuvor feststellen, was er erläutern will, an welchem Ort, in welchem Zusammenhange, und endlich welchen Wissensstoff er sonst hierbei zu verwerten hat. Hiermit hat er

den allgemeinen Gang für sein Verfahren bestimmt; durch welche besonderen Bemerkungen er denselben zu begleiten und zu unterstützen hat, das lehren ihn die Antworten seiner Schüler; um diese zu berichtigen und in geschickter Weise leiten zu können, muß er eben Herr des ganzen sein. Genaue methodische Vorbereitung von der Wahl des guten deutschen Ausdrucks an und durch die einzelnen Schwierigkeiten hindurch bis zur Gesammtübersicht über das ganze Werk, das ist die unerläßliche Bedingung für eine gute Erklärung.

Eine eingehende kritische Behandlung des Textes bleibt von dem Schulunterricht ausgeschlossen; die Entscheidung kritischer Fragen ist eine Aufgabe für die geübten Jünger der Wissenschaft und erfordert mehr Sach- und Sprachkenntnis, als selbst am Schluß des Schulunterrichts geschweige denn während desselben vorausgesetzt werden darf. Überdies verkürzen kritische Erörterungen die kostbare Zeit, welche angemessener und fruchtbarer für andere Zwecke verwertet werden kann. Sofern also die Textvarianten nicht einen erheblich verschiedenen Sinn geben, sofern sie nicht für das Verständnis und die Beurteilung des Schriftstellers von wirklichem Belang sind und sofern die richtige Wahl unter ihnen nicht auf sichere und selbst für den Schüler faßbare Gründe zurückgeführt werden kann, sind dieselben nicht näher zu untersuchen, sondern eher als Zufälligkeiten zu behandeln, die man sich eben bei der Natur der Überlieferung gefallen lassen müsse. Läßt sich dagegen die Entscheidung mit Sicherheit oder doch großer Wahrscheinlichkeit in einer Weise treffen, die auch dem Schüler einleuchten muß, und wird der Sinn je nach der Wahl der Leseart wesentlich ein anderer, so können kurze und möglichst klare kritische Erwägungen allerdings dazu dienen das Nachdenken und das Sprachgefühl der Schüler zu schärfen und in dieser Beschränkung sind sie nicht zu verwerfen. Natürlich gilt auch hier, daß der Lehrer die Frage zuvor genau erwogen und sein eigenes Urteil festgestellt haben muß, was ihn nicht hindert sondern vielmehr gerade befähigt die Schüler selbst zur Auffindung der Entscheidung anzuleiten.

Eine so gründliche und allseitige Behandlung des Schriftstellers, welche sich weder in Einzelheiten verliert noch das Lesen selbst durch die Masse der Erklärung ungebürlich beschränkt und verdunkelt, wird sicher die beste Ausbildung im Verstehen und Übersetzen gewähren. Es ist neuerdings mehrfach der Vorschlag gemacht,*) die ungenügende Fertigkeit

*) So von Rothfuchs Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, 1882 S. 47, und früher auf der ersten Posener Direktoren-Konferenz; vgl. die Verhandlungen derselben S. 18. Doch hat auch hier Enger sich gegen diese Maßregel erklärt, S. 32, und ebenso Schiller Hdb. der pr. Päd. S. 394.

vieler Schüler im Verständnis der Schriftwerke durch extemporiertes Übersetzen zu heben. Es ist nicht einzusehen, welcher wahre Nutzen hieraus erwachsen soll. Ein oberflächliches Verständnis und ein leidlich rasches aber ungenaues Übersetzen ohne gute Wahl des Ausdrucks mag vielleicht hierdurch gefördert werden; das heißt aber, der wahre Unterrichtszweck würde hiermit verfehlt und den Schülern ein unzweifelhafter Schaden zugefügt werden. Der Grundsatz der Alten über das Schreiben*) gilt auch für das Lesen, und ist der Schüler im guten und genauen Übersetzen angemessen gefördert, so mag ihm gelegentlich auch ein Stück vorgelegt werden, auf welches er sich nicht vorbereitet hat; er wird hierdurch Gelegenheit erhalten, den Grad der erlangten Kraft und Fertigkeit zu prüfen. Eine andere Frage ist aber, ob nicht zu Zeiten ein Schriftwerk mit den Schülern kursorisch zu lesen ist. Eignet sich dasselbe nach seiner Natur, insbesondere nach seiner leichten Übersichtlichkeit hierzu, so kann diese Art der Schriftbehandlung, namentlich wo sich vor dem Schluß des Schuljahrs Zeit zu derselben findet, allerdings mit Nutzen eintreten; allein auch hierzu bedarf es einer angemessenen Vorbereitung der Schüler und immer wird sich der Lehrer durch zweckmäßige Fragen überzeugen müssen, daß die Schüler diese Vorbereitung nicht an der Hand einer gedruckten Übersetzung vorgenommen haben.

Daß der Schulunterricht nicht ausreicht, um den Schülern die genügende Fertigkeit im Übersetzen zu verschaffen, und in welcher Weise hierzu das Privatstudium mitwirken soll, wird weiter unten erörtert werden. Für dieses können die Schüler Ausgaben der Schriftsteller mit Anmerkungen mit Vorteil benutzen; dieselben werden die sonst allezeit bereite Hilfe des Lehrers ersetzen. Für den Schulunterricht sind aber solche Ausgaben im allgemeinen zu verwerfen, so sehr sie auch jetzt im Schwange sind. Entweder werden die Anmerkungen von den Schülern nicht gelesen und in diesem allerdings häufigeren Falle sind sie wenigstens unschädlich wenn auch völlig unnütz, oder der Schüler benutzt dieselben um sich aus einer augenblicklichen Verlegenheit zu helfen und das Nachdenken zu ersparen und dann liegt der Schaden auf der Hand. Hierzu kommt noch, daß derartige Bearbeitungen dem wirklichen Bedürfnis selten angemessen sind, auch nicht wol angemessen sein können; denn dieses Bedürfnis wechselt je nach dem Bildungsstande der Klasse, welcher keineswegs in allen Jahrgängen derselbe ist, und noch mehr der Schüler, deren Fassungskraft und Kenntnisse auch innerhalb desselben Jahrgangs selbstverständlich

*) Cito scribendo non fit, ut bene scribatur, bene scribendo fit, ut cito. Quintil. X. 3,9.

sehr verschieden sind. Dieser Übelstand zeigt sich selbst bei den besseren Ausgaben dieser Gattung, welche im allgemeinen mit pädagogischer Einsicht und liebevoller Würdigung dessen gearbeitet sind, was der Jugend Not tut; leider fehlt es aber auch an solchen nicht, welche sich von den sogenannten Eselsbrücken nicht wesentlich unterscheiden oder welche gar durch ihre modernen und selbst anstößigen Bemerkungen die keusche Auffassung des alten Schriftwerks geradezu beschädigen und hintertreiben. Ein einfacher und möglichst reiner, dazu gut gedruckter Text ist für den Schulunterricht das beste und völlig ausreichende Hilfsmittel, allenfalls daß für die lyrischen Dichtungen noch eine Übersicht der Versmaße hinzugefügt werden mag; das Übrige soll die Umsicht des Lehrers und der nachdenkende Fleiß der Schüler beibringen.

§ 109.

Wird in dieser Weise der Schriftsteller in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt, so bietet seine sprachliche Erklärung nicht nur den geeigneten Anhalt und Stoff sondern auch was wichtiger ist die einheitliche Grundlage für die stilistische Bildung der Schüler. Denn sie sollen ihm nicht blos in der Hauptsache den erforderlichen Wort- und Phrasenschatz entnehmen, wozu übrigens die im Schulunterricht gelesenen Schriftsteller nicht völlig ausreichen, sondern sie haben an ihm ein Vorbild, an welchem sie die Gesetze der Darstellung in lebendiger Wirksamkeit anschauen und in ihren eigenen Versuchen anwenden lernen. Als ein solches durchgreifendes Muster kann aber nur e i n Schriftsteller gelten. Die Meister der Sprache mögen und werden mit kluger Auswahl auf Grund ihrer schon gewonnenen Fertigkeiten benutzen, was die römische Litteratur überhaupt oder doch ihr klassisches Zeitalter an Ausdruck und an Darstellungsmitteln bietet; allein die Schüler sind an einem einheitlichen Muster zu erziehen und auf dieses immer wider zurückzuweisen. Es ist ohnehin für unsere Schüler eine überaus schwierige wiewol unerläßliche Aufgabe, auch nur eine Stilgattung der fremden Sprache mit ihren reichen Erscheinungen und Mitteln so weit und so klar aufzufassen, daß sie sich nachbildend in derselben versuchen können; will man diese Aufgabe noch dadurch erschweren, daß man verschiedene Muster in und durch einander schiebt, so muß vor ihren Augen ein unklares Bild entstehen, welches sie nicht auffassen geschweige denn in ihren Arbeiten ausprägen und befolgen können. Dieser e i n e Schriftsteller kann aber nur C i c e r o sein, wofür die Gründe dem einigermaßen kundigen Philologen nicht weiter entwickelt zu werden brauchen. Hierbei handelt es sich nicht um

einen übertriebenen Purismus oder um eine künstliche Einseitigkeit; da bei Cicero sich nicht alle Seiten des antiken Lebens behandelt finden, so versteht es sich, daß wie beim Lesen so für das Schreiben auch andere und zwar die früher erwähnten Schriftsteller in Prosa und Poesie von ihrem Wortvorrat und ihrer Wortfügung hergeben müssen. Für die Behandlung geschichtlicher Stoffe hat der Schüler sich an Livius zu halten, und an eben diesem wie an den Dichtern die treffende und sinnliche Lebendigkeit des Ausdrucks zu lernen und sein lexikalisches Wissen zu mehren. Aber die großen und durchgreifenden Gesetze der Darstellung, den allgemeinen Gegensatz zwischen römischer und deutscher Sprache, den angemessenen Ausdruck und die Entwickelung der Begriffe, den Periodenbau, die Wortstellung und Satzverbindung kann er nur an dem einen Schriftsteller erlernen, welcher in diesem Bezuge das Römertum am reinsten und am vollendetsten und eben deshalb auch am warnehmbarsten ausprägt, und nur auf solchem Wege wird er an diejenige Eleganz im strengen Wortsinne gewöhnt werden, welche dem unklaren Gemisch der Sprachmittel entgegentritt und durch die Vorzeichnung eines einfachen und einheitlichen Stils nicht nur zur sicheren Auffassung der fremden Sprache sondern zur sprachlichen Bildung überhaupt notwendig ist.*)

Um dieses für die beiden oberen Klassen genauer zu gliedern und auszuführen, so wird also zunächst vorausgesetzt, daß der Lehrer bei der sprachlichen Erklärung des Cicero in Sekunda den Bau der Periode, das Verhältnis und die Stellung ihrer einzelnen Teile, die Unterordnung solcher Satz- und Gedankenglieder, welche im Deutschen in parataktischer Stellung auftreten, an einzelnen geeigneten Mustern hervorgehoben und erläutert habe. Diesen Mustersätzen sind in dem Text der Exercitien und Extemporalien ähnliche nachzubilden, wo möglich so daß der Schüler an das Vorbild unmittelbar erinnert werde, und jedesfalls ist dasselbe bei der Beurteilung der Arbeiten in das Gedächtnis zurückzurufen. Um nur ein Beispiel anzuführen, wie ein derartiges Verfahren fruchtbar und manigfach gemacht werden kann, so werden solche Gedanken, welche sich gegenseitig beschränken und bedingen, im Deutschen häufig in coordinierten Sätzen mit zwar und aber ausgedrückt, wogegen der Lateiner sich periodischer Bildungen mit einer Concessivpartikel, mit ita ut u. s. w. bedient. Hat nun der Lehrer eine derartige Concessivperiode des Cicero (z. B. de

*) Vgl. hierüber wie über andere demnächst zu berürende Punkte den vortrefflichen Aufsatz eines ungenannten Gymnasialdirektors in Langbeins pädagog. Archiv, 1861 S. 47—64 „Wie kann dem Lateinschreiben wieder aufgeholfen werden?“

off. I. 1; pro Milon. 1) bei dem Übersetzen in coordinierte Sätze auflösen lassen, so wird er bei den schriftlichen Übungen den umgekehrten Weg einzuschlagen haben; er gewinnt hierdurch nicht nur die Nachahmung eines einzelnen Musters sondern zugleich den Anlaß den einzelnen Fall zu einer Regel umzugestalten. Dasselbe Verfahren läßt sich natürlich bei den Causal- Temporal- Consecutiv- und Finalsätzen in reichster Fülle anwenden. Mit der Periodenbildung stehen die Regeln über die Wortstellung in unmittelbarer Verbindung, mittelbar auch diejenigen über die Satzverbindung, wiewol dieser Teil der Stilistik eine genauere Beachtung erst in Prima verdient. Aber nach der Sekunda gehört auch in weiterer Fortführung und gelegentlicher Zusammenfassung früher begonnener Übungen die Unterweisung in den Latinismen, sofern dieselben über Einzelheiten hinausgehen und sich auf den angemessenen lateinischen Ausdruck deutscher Begriffe, z. B. der Abstrakta durch Konkreta, des in gleichem Sinne üblichen Plurals für den Singular, des bezeichnenden Teils für das ganze und dergl. beziehen.*) Diese Unterweisung soll gelegentlich sein und stets an die lebendige Anschauung des Schriftstellers anknüpfen. Wird sie dagegen zu einem theoretischen System umgearbeitet und erweitert, so verliert sie abgesehen von dem Zeitaufwand nicht nur ihre lebendige Wirkung sondern verleitet auch zu einer künstlichen Schärfe der Unterscheidungen, welche die kaum angefachte Eigentätigkeit der Schüler in unnatürliche Banden schlägt und abtödtet und mit Recht als ein schweres Hemnis der Fortschritte im Lateinschreiben bezeichnet worden ist. Derartige Untersuchungen, wie sie neuerdings mehrfach in allzufeiner Zuspitzung angestellt sind, kommen bis zu einem gewissen Grade dem berufsmäßigen Philologen und Kenner der lateinischen Sprache, also auch dem Lehrer zu gute, allein von dem Schulunterricht sind sie auszuschließen. Hält man es aber für geraten, die Eigentümlichkeit der deutschen und der lateinischen Ausdrucksweise einmal in allgemeinerer Weise einander gegenüber zu stellen, so darf dies erst in Prima geschehen; hierfür bieten die durchgreifenden Kategorien, welche Hand in seinem Lehrbuch des lateinischen Stils mit großer Klarheit aufgestellt hat, immer noch die beste Grundlage.

In Prima ist und zwar widerum an der Hand Ciceros das stilistische Pensum der Sekunda zu ergänzen, daneben aber der Gebrauch

---

*) Vgl. die noch immer brauchbaren syntaktischen Analogien der latein. u. deutschen Sprache von Eßler (Breslau, 1826), die nach ähnlichen Grundsätzen gearbeitete Topik in Nägelsbachs lateinischer Stilistik und Krause Bemerkungen zum lateinischen Stil (Programm des Gymn. in Hohenstein, 1857).

der Tropen und Redefiguren zu veranschaulichen. Ein gut gewähltes und richtig erläutertes Beispiel reicht hin, um die Anwendung von quid quod und ähnlicher rhetorischer Kunstmittel oder von dem Chiasma in der Wortstellung deutlich zu machen und zur Nachahmung zu reizen; bei rein theoretischer Anweisung bleibt der Schüler verlegen und unbehilflich. Wie sich ferner die großen Bestandteile der Darstellung, die Einleitung Exposition Beweisführung und der Schluß nebst den etwanigen Erweiterungen zu gruppieren und an einander zu reihen haben, welche Stellung und Ausdehnung jedem dieser Teile zukommt, und was sonst dieser Art für die freien Aufsätze der Schüler nötig ist, das wird ebenso am besten an dem lebendigen Muster einer Rede oder einer philosophischen Schrift Ciceros dargetan. Der Lehrer hat nur dafür Sorge zu tragen, daß die nächsten Aufgaben dem Schüler Gelegenheit zur Nachbildung des eben angeschauten Musters geben; er wird sich aber hüten müssen, dasjenige als allgemeingiltig zu bezeichnen, was nur unter bestimmten Bedingungen sich als wirksam und zweckentsprechend erwiesen hat. Zu der allgemeinen Farbe der Darstellung gehört allerdings der besondere Gebrauch des Präsens oder des Infinitiv in der Erzählung und der Schüler wird schon durch eine gute Übersetzung auf die Art ihrer Anwendbarkeit aufmerksam werden; dagegen sind seltnere Erscheinungen, z. B. die asyndetische Wortfolge, nur bei der Erklärung zu berüren und nicht etwa als besonders nachahmenswert hinzustellen.

Zur Einübung der Stillehre dienen zunächst die Exercitien und Extemporalien, zwischen denen der Lehrer wöchentlich oder je nach dem Bedürfnis wechseln mag; es versteht sich nach dem gesagten, daß sie in der Regel zusammenhängende Stücke enthalten sollen, weil der Stil nur in solchen kenntlich wird. Dieselben sind aber mit um so größerer Sorgfalt zu behandeln, je mehr sie den Lehrer befähigen die Schüler zu der Anwendung der erörterten Gesetze zu zwingen. Es ist also nicht wolgetan den Stoff derselben beliebig zu wählen und hierbei nur im allgemeinen den Standpunkt der Klasse einzuhalten; vielmehr muß in ihnen nicht nur eine Stufenfolge vom leichten zum schweren sondern ein Anschluß an die vorgängigen stilistischen Bemerkungen überall sichtbar sein. Zu diesem Behufe empfiehlt es sich, daß der Lehrer zuerst ein Stück aussuche, welches nach seinem allgemeinen Charakter sei es nun in der Periodenbildung oder nach seiner rhetorischen Farbe oder nach einem anderen Gesichtspunkte dem bisher in der Schrifterklärung oder in der Stillehre behandelten Lehrstoff verwandt ist; er mag hierbei auch auf bestimmte grammatische Kapitel, z. B. auf die oratio obliqua, den Gebrauch der Tempora in Schilderungen

und dergleichen zurückgehen. Diesen Stoff hat er aber so umzuarbeiten, daß die kurz zuvor erläuterten Stilregeln und gleicherweise die eben aus dem Schriftsteller gewonnenen Phrasen in ihm zur Verwendung kommen müssen. Dies ist den Schülern zur Pflicht zu machen und nicht zu dulden, daß sie sich mit anderweitigen Ausdrucksformen oder mit Umschreibungen helfen; derartige Ausfluchtsversuche müssen ihnen, wenn sich auch sonst grammatisch richtig sind, als Vergehen angerechnet werden. Was sich außerdem an Ungenauigkeit vorfindet, ist bei der Zurückgabe hervorzuheben und hierbei auf das Muster zu verweisen, welches der Lehrer vor Augen gehabt hat und der Schüler gegenwärtig gehabt haben sollte. So schließt sich der Stoff der Schreibeübungen enge an das Lesen und die Stillehre an und die Einheit und gegenseitige Unterstützung der verschiedenen Unterrichtsbestandteile ist gewahrt. Glaubt aber der Lehrer nicht alle derartigen Übungen in der beschriebenen Weise bearbeiten zu müssen oder mangelt es ihm hierzu an Zeit, so mag es gestattet sein die Hälfte derselben, etwa die häuslichen Exercitia nach einem geeigneten Übungsbuche, welches nur im allgemeinen dem Standpunkt der Klasse entspricht, anfertigen zu lassen, die Extemporalien dagegen als die eingreifendere Übung in der vorbezeichneten Art einzurichten. Woher der Stoff zu beiderlei Arbeiten zu nehmen sei, ob aus deutschen oder lateinischen Schriftstellern, darüber haben die Ansichten geschwankt. Es kann aber nicht wol bezweifelt werden, daß das ursprünglich lateinisch gedachte, wie es die Norm der lateinischen Darstellung von vorn herein an sich trägt, so auch zur Einübung desselben geeigneter ist, und eben hieraus erhellt auch, weshalb dasselbe den Schülern die leichtere Aufgabe bietet oder mit andern Worten weshalb es sie bequemer und methodischer an die lateinische Ausdrucksweise gewöhnt. Natürlich verdienen bei dieser Wahl die alten selbst den Vorzug, vorausgesetzt daß sie mustergiltigen Stils sind oder demselben durch die besonnene Umformung des Lehrers angepaßt werden können; ein Stück aus Cicero wird immer der geeignetste Übersetzungsstoff sein.*) Allein derartige Abschnitte, welche allen namhaft gemachten Anforderungen entsprechen, finden sich bei Cicero keineswegs in genügender Zahl und seine häufig zu diesem Zweck benutzten Briefe können nur in beschränktem Maße empfohlen werden, da sie natür-

*) Neuerdings haben Uppenkamp (Programme der Gymnasien in Conitz 1868. 69, Posen 1874 und Düren 1880), Gidionsen (Programm von Schleswig 1881), Braut (Aufgaben zum Übersetzen in das Lateinische, Berlin 1881, S. 128—246) und E. Müller (Programm des Gymn. zu Kattowitz 1882) sorgsame Versuche gemacht, den im Schulunterricht behandelten Lesestoff zu Exercitien umzuarbeiten.

lich in ihrer Sprache und der ganzen Gedankenbewegung zu eigenartig sind, um die ruhig verlaufende sei es schildernde und erzählende oder erörternde Redeweise vorzuführen. Auf die Einübung dieser schlichteren und doch stilgerechteren Darstellungsform kommt es aber hauptsächlich an, da sie der Fassungskraft der Schüler näher liegt, die Umgestaltung nach bestimmten stilistischen Gesichtspunkten leichter gestattet und die Gesetze der Sprache in deutlicher Ausprägung an sich trägt. Deshalb sind die guten Neulateiner für unsern Zweck keineswegs zu verachten; sie sind sogar bei vorsichtiger Wahl und in der prüfenden und umformenden Hand des Lehrers für die Extemporalien besonders geeignet, wenn sie sich auf das Altertum beziehen.*) Deutsche Klassiker, etwa Schiller in seinen geschichtlichen Sachen oder Lessings Laokoon, in das Lateinische zu übersetzen ist eine zu schwierige Aufgabe, als daß sie selbst von den vorgeschritteneren Primanern gelöst werden könnte. Man mag am Schlusse des Lehrgangs den Versuch machen, einen Abschnitt aus ihnen in das Lateinische zu übertragen, um die verschiedenen Darstellungsgesetze beider Sprachen klar und an einem Beispiele zu veranschaulichen; allein dies kann wahre Frucht nur bringen, wenn es durch die gemeinschaftliche Arbeit von Lehrern und Schülern innerhalb des Unterrichts geschieht. Überweist dagegen der Lehrer diese Aufgabe lediglich der häuslichen Tätigkeit, so wird er mit wenigen Ausnahmen Arbeiten erhalten, welche mit unverhältnismäßiger Mühewaltung und doch ungeschickt oder, was noch schlimmer ist, mit unerlaubter Hilfe angefertigt sind.

§ 110.

In solchen streng geregelten Übungen liegt die beste Vorbereitung für die freie Darstellung; ohne sie muß der lateinische Aufsatz**) als

*) Vielleicht deshalb, weil sie wie die Kopien von Gemälden die eigentümlichen Züge des Urbildes in stärkerer Ausprägung widergeben. Nägelsbach hat dies freilich kurzweg Unsinn genannt (Gymnasialpäd. S. 111), weil hierdurch die Kluft zwischen uns und dem Altertum recht geflissentlich erhalten werde. Und doch fordert er, daß der Lehrer selbst den größten Teil der Themen mache, entweder indem er selbst eine kleine Abhandlung schreibe oder deutsche Stoffe bearbeite. Da aber keineswegs alle Lehrer gleich Ruhnken und G. Hermann lateinisch zu schreiben vermögen, so folgt doch, daß die so bearbeiteten Themen noch weiter vom Altertum abstehen als die lateinisch geschriebenen und gedachten Abhandlungen der eben genannten und anderer Meister des lateinischen Stils. Von Muret mag man wegen seines oberflächlichen Inhalts immerhin absehen.

**) Vgl. Hirschfelder über Zweck und Methode des lateinischen Aufsatzes, Zeitschrift für Gymnasialw., Berlin 1873 S. 338—356; Genthe Aufgaben für freie lateinische Aufsätze, Berlin 1874 S. 5; meine Schrift über die Verfassung der höheren Schulen, 1881 S. 25 u. 264, und die Verhandl. der XX. westfäl. Direktorenkonf., 1881 S. 1—23 u. 150—161.

Frucht ungeordneter Übung und mehr oder minder zufälliger Erinnerungen bei der Mehrzahl der Schüler ungenügend ausfallen. Aus den unbefriedigenden Ergebnissen erklären sich auch die Bedenken, welche man hier und da gegen die Anfertigung freier Aufsätze auf den Gymnasien erhoben hat; sie haben indes bei der Bedeutung derselben für das letzte Ziel des lateinischen Unterrichts nie Geltung gewinnen können und würden bei richtiger Methode überhaupt nicht laut geworden sein. Zu dieser Methode gehört aber, daß neben den solchergestalt eingerichteten Exercitien und Extemporalien auch andere Vorübungen und zwar von unten auf vorgenommen werden. So weit dieselben in die unteren und mittleren Klassen fallen, sind sie schon bezeichnet: das Nachbilden und Umgestalten von Sätzen nach gegebenem Muster und zur Einprägung der syntaktischen Verhältnisse ist der erste aber notwendige Versuch, um den Schüler von der Unbehilflichkeit in der selbständigen Handhabung der lateinischen Sprache zu befreien. Von Sekunda ab ist hierbei der syntaktische Zweck durch den stilistischen zu ersetzen und dies geschieht durch die reichlich und bis nach Prima hinein geübte Imitation. Der Lehrer hat also einzelne Musterperioden aus Cicero, zum Teil auch aus Livius genau mit den Schülern zu zergliedern und die Bedeutung ihrer einzelnen Glieder klar zu machen; sodann giebt er einen einfachen Gedanken, welcher die Erweiterung zu einer ähnlichen Periode gestattet, und läßt ihn zuerst unter seinen Augen und mit seiner steten Beihilfe, später aber in häuslicher Arbeit von den Schülern nach dem vorliegenden Muster umformen. Daß er anfänglich den Gedankenstoff selbst angebe, ist notwendig, denn diese Übung ist nicht leicht und muß, wenn sie fruchtbringend und anregend sein soll, von dem Lehrer reiflich überdacht und in bestimmte Bahnen geleitet werden. Die gelieferten Nachbildungen hat der Lehrer genau zu beurteilen und mit den Schülern durchzunehmen, hierbei jede Unebenheit zu verbessern und auf alle Hilfen aufmerksam zu machen, deren sie sich hätten bedienen sollen; zur Verminderung der beiderseitigen Arbeiten können die regelmäßigen Exercitia etwa in vier- bis sechswöchentlichen Zwischenräumen durch solche Imitationen ersetzt werden. Von den Imitationen wird gegenwärtig ein viel zu geringer und unregelmäßiger Gebrauch gemacht; es wird aber doch für keine andere Kunst bestritten, daß die Nachbildung der Muster der erste und unerläßliche Schritt zu freier Schöpfung ist, warum also dieses erprobte Mittel bei der Kunst der stilistischen Darstellung außer Augen setzen?

Selbständige Aufsätze können nur in den beiden oberen Klassen verlangt werden; es wird sogar geraten sein, mit ihnen erst in der Obersekunda zu beginnen, während die untere Abteilung dieser Klasse sich nur

mit Imitationen beschäftigt. Die Aufsätze aber bis Prima zu verschieben ist zweckwidrig, und daß dies jetzt noch so häufig geschieht, ist ein wesentlicher Grund des schließlichen Mißerfolgs. Die schwierigeren und umfangreicheren Arbeiten der Prima müssen vielmehr durch einfache Aufgaben in der Sekunda vorbereitet werden; kürzere Schilderungen und Erzählungen, für welche sich das Vorbild in den gelesenen Schriftstellern findet und deren Stoff auch im wesentlichen aus einem derselben entnommen werden soll, sind hier am Orte. So kann sich an die Erklärung des fünften bis siebenten Buchs des Livius eine Lebensbeschreibung des Camillus, an die catilinarischen Reden eine kurze Darstellung dieser Verschwörung, an die Rede de imp. Cn. Pomp. eine der Disposition nach ähnliche Schilderung des älteren oder jüngeren Scipio anschließen und ähnliche Stoffe werden sich dem Lehrer in ausreichender Zahl darbieten. Die ersten Arbeiten sind in der Klasse sorgfältig vorzubereiten, die Anordnung der Teile festzustellen und selbst die angemessenen Einleitungs- und Übergangsformeln zu erörtern. Drei bis vier Aufsätze dieser Art genügen für die Sekunda; es kommt vor allen Dingen darauf an, die anfängliche Scheu des Schülers zu überwinden und ihn in die richtige Methode des Arbeitens einzuführen. Hierzu ist vor allem nötig, daß man sie streng gegen die ursprünglich deutsche Abfassung der Aufsätze und ihre nachträgliche Übersetzung in das Lateinische warnt; ob dies trotz der Warnung geschehen, wird einer sprachkundigen Beurteilung nicht entgehen. Denn das Ziel ist allerdings, daß die Schüler angeleitet und gewöhnt werden ihre Gedanken sogleich lateinisch zu fassen; findet dies auch nicht von vorn herein statt, so werden sie allmählich dazu vermocht und befähigt, wenn sie nur den einfachen Gedanken vor dem Niederschreiben lateinisch gestalten. Auch in Prima soll die Zahl der Aufsätze nicht allzu groß sein; eher ist darauf zu dringen, daß sie mit aller Sorgfalt und in einiger Ausführlichkeit gefertigt werden.*) Denn nach unseren früheren Erwägungen soll die schriftliche Darstellung hauptsächlich eine Frucht geordneter Belesenheit sein; den Schülern muß also bis zu der nächsten Arbeit Zeit und Gelegenheit werden, um ihr sprachliches Wissen zu vermehren. Natürlich wird der Schüler auch durch das Schreiben selbst geübt, d. h. er wird in der zweckmäßigen Verwendung des schon erlernten gefördert, neuen Sprachstoff erhält er aber hierdurch nicht. Diesen Stoff soll er vielmehr aus der fortschreitenden Erklärung des Schriftstellers entnehmen, ohne den Zuwachs an solchem verfällt er leicht in eine halb mechanische und geistlose Wiederholung stehender Formeln. Demnach genügen drei fleißig gearbeitete

*) Vgl. meine Schrift über die Verfassung der höheren Schulen S. 29.

Aufsätze für das Halbjahr völlig, wozu indes für das letzte Schuljahr halbjährlich eine extemporale und unter Aufsicht gefertigte Arbeit treten sollte. Dies nicht lediglich zur Vorbereitung für die schriftliche Abgangsprüfung, wiewol auch hierfür eine so unmittelbare Vorübung nicht zu unterschätzen ist, sondern mehr noch, um den Schüler in rascher Kraftanstrengung zu versuchen, und um dem Lehrer einen erfahrungsmäßig erprobten Maßstab für die Leistungsfähigkeit der Klasse zu gewähren. Überdies ist die Durchsicht der lateinischen Aufsätze zumal bei gefüllter Prima eine so bedeutende Last für den Lehrer, daß sie soweit als zulässig einzuschränken ist.

Rücksichtlich der Form des Aufsatzes tut der Lehrer am besten sich auf die Abhandlung zu beschränken, welche sich in geschichtlichen oder betrachtenden Erörterungen bewegt. Einzelne Schüler werden allerdings auch in der Rede oder der Chrie gelungenes leisten können; da es nicht unbedingt nötig ist, daß alle dieselbe Aufgabe und auf dieselbe Weise bearbeiten, so ist es immerhin gestattet die befähigteren auch zu Versuchen in diesen beiden Formen zu veranlassen. Im ganzen ist indes die Rede zu schwierig und die Chrie zu künstlich, um als geeignete Aufgabe und wirkliche Förderung für alle oder auch nur für die Mehrzahl der Schüler benutzt werden zu können.*) Sind die Briefe des Cicero häufig gelesen, so mag auch zur Abwechselung eine Aufgabe in Briefform gestellt werden; allein abgesehen von den sprachlichen Eigentümlichkeiten dieser Gattung greift man mit dieser Wahl zu sehr in die Gegenwart ein, um sie anders als in den seltensten Fällen zulässig zu finden. Denn Abhandlungen in der Form eines Briefes sind schlechte Briefe und schlechte Abhandlungen; das Thema des Briefes müste sich deshalb, um angemessen zu sein, doch vorwiegend auf dasjenige beziehen, was den Schreiber gegenwärtig und persönlich bewegt und dieses lateinisch zu erörtern ist eben zu schwierig und dem sonstigen Gange des Unterrichts zu fremd. Der Aufsatz soll sich also überwiegend in der Form der tractatio bewegen, für deren Behandlung der Lehrer in Seyfferts scholae latinae T. I. ein vortreffliches Hilfsmittel besitzt.

---

*) Somit wird seine Geltung behalten, was Seyffert in den scholae latinae I. 191 gegen den Gebrauch der Chrie erinnert hat. Wenn derselbe Gelehrte dennoch in dem zweiten Teile dieses inhaltreichen Werkes zu derselben zurückkehrt, so läßt sich zugeben, daß auch diese Form in der Hand geschickter Lehrer nutzbar gemacht werden kann. Allein dies wird doch immer nur als Ausnahme gelten dürfen, sowol für die Lehrer als mehr noch für die Schüler; wogegen die öftere Gebundenheit an so enge Formen die Freiheit des Schülers im Denken und auch in der Verwendung der Sprachmittel beeinträchtigt, also auch günstigsten Falls die Versuche in schematische Einförmigkeit bannt.

Daß der Stoff der Aufsätze den Schülern hinlänglich bekannt und wo möglich aus dem Altertum entnommen sein müsse, ist eine allgemein anerkannte Forderung. Wenn deshalb das Thema auch ein allgemeiner Denkspruch sein soll, so tut man doch gut hierzu das Wort eines alten Schriftstellers selbst zu nehmen; bei dem antiken Ursprung desselben wird es für den Schüler leichter auch die Beweisführung und die Beispiele aus jener Welt zu entlehnen und mit der Verwandtschaft der Gedanken zugleich die Brücke zu dem richtigen sprachlichen Ausdruck zu finden. Denn weil hier eben die Aufgabe wie die Schwierigkeiten wesentlich sprachlicher Art sind, so handelt es sich betreffs des Inhalts hauptsächlich um eine Umgestaltung schon durchdachter Stoffe, nicht um den Fortschritt zu neuen Gedanken; letzteres muß vielmehr dem deutschen Aufsatze vorbehalten bleiben. Um indes ein Herumdrehen in allgemeinen und abgetretenen Betrachtungen zu vermeiden, was schließlich zu der geistlosen Verwendung stehender Formeln und Redewendungen verleitet und eben deshalb der lebendigen Eigentümlichkeit des Ausdruck hinderlich ist, so soll das Thema in der Regel so gefaßt werden, daß seine Bearbeitung die vorgängige Beschäftigung mit bestimmten alten Schriftwerken erfordert. Für die Sekunda ist dies schon angegeben; in der Prima wird man hierzu neben der Schulerklärung auch das Privatstudium der Schüler in Anspruch nehmen dürfen. Soll sich die Abhandlung in geschichtlichen Erörterungen bewegen, so bieten hierfür die römischen Historiker, nicht nur Livius und Cäsar sondern ganz besonders auch Velleius, weiter hinauf auch die Griechen und ebenso die Reden und Briefe Ciceros hinlänglichen Stoff; soll sie einen allgemeinen Sinnspruch erhärten, so werden die Schüler auf die Schriftstellen hinzuweisen sein, aus denen sie die Beläge für ihre Behauptungen zu entnehmen haben. Der Lehrer hat hierbei nur darauf zu achten, daß er der Klasse keine unbillige Arbeit zumutet, und er hat deshalb die Schriftwerke, welche zur inhaltlichen Bearbeitung der Aufgabe zu lesen sind, genau zu bezeichnen. In diesem Verfahren vereinigen sich verschiedene Vorteile. Zunächst der unmittelbar beabsichtigte, daß der Schüler einen ausreichenden Stoff für das Schreiben sammelt und seine Aufmerksamkeit vorwiegend auf die eigentliche Aufgabe, nämlich die sprachliche Darstellung richten darf; ferner der nicht minder wichtige, daß er die Quellen, namentlich sofern sie römische Schriftwerke sind, auch sprachlich betrachtet und hierdurch einen guten Teil der angemessenen Ausdrücke und Redeformen gewinnt. Er wird also der leidigen und höchst schädlichen Nötigung überhoben das deutsch-lateinische Wörterbuch zu gebrauchen und von dem Gebiete der allgemeinen nüchternen und farblosen Ausdrucksweise, welche nur eine Ausgeburt und ein Deck-

mantel der sprachlichen und gedanklichen Armut ist, zu lebendig gefärbter Darstellung geführt und befähigt. Endlich erhält er hierdurch eine Anleitung zur selbständigen Benutzung der Quellen, was nicht nur für seine späteren wissenschaftlichen Arbeiten von Gewicht ist sondern auch unmittelbar Freude und Anregung gewährt. Denn er ist nicht mehr auf die Widergabe dessen beschränkt, was er von dem Lehrer gehört hat, sondern darf mit und an dem erarbeiteten Stoffe sich auch ein eigenes Urteil bilden; es versteht sich, daß der Lehrer dieses Urteil, wenn es auch von dem seinigen abweicht und nur an sich Nachdenken verrät, mit liebevollem Eingehen zu behandeln hat. Jenem Gebrauch des deutsch-lateinischen Wörterbuchs, welches den Schüler in dem deutschen Gedankenkreise festhält und ihm doch in den seltensten Fällen den angemessenen Ausdruck bietet, wird auch durch zweckmäßig angelegte phraseologische Sammlungen vorgebaut; je mehr der Schüler dieselben als sein eigenes Werk betrachten darf, um so lieber wird er sich in seinem geistigen Eigentum bewegen und nicht ein Hilfsmittel zu Rate ziehen, dessen Anwendung viel Zeit kostet und welches ihn doch meistens im Stiche läßt. Wenn demnach der Lehrer den Gebrauch jener Lexika zu widerraten hat, so darf er dagegen den Antibarbarus von Krebs zumal in den neuen Bearbeitungen mit allem Fug empfehlen; namentlich die vorgeschrittenen Schüler werden ihn mit großem Vorteil benutzen. Mittelbar aber sehr wirksam wird schließlich die Anfertigung der Aufsätze durch geeignete Gedächtnisübungen unterstützt; durch das Auswendiglernen poetischer und namentlich prosaischer Abschnitte gewöhnt sich das Ohr des Schülers an den Klang die Wortstellung und den Periodenbau der lateinischen Sprache in einem Grade, den auch die eingänglichste Zergliederung nicht völlig erreicht, und der Lehrer wird nur darauf zu sehen haben, daß jene Abschnitte wirkliche sprachliche Musterbilder enthalten und nicht zu umfangreich sind. In gleicher Richtung ist das in § 108 empfohlene laute häusliche Lesen der Schriftsteller wirksam.

Die Aufsätze soll der Lehrer genau, jedoch nicht in der Art durchsehen, daß er die verbesserte Fassung überall selbst dazu schriebe; auch hier wie bei den Exercitien würde durch ein solches Verfahren seine eigene Arbeit erheblich vermehrt und das Nachdenken der Schüler geschwächt. In der Regel wird es genügen, daß er die fehlerhafte Stelle nur bezeichnet und sodann mündlich mit dem betreffenden Schüler durchgeht; in einzelnen Fällen, namentlich wo sich der richtige Ausdruck durch eine einfache und leichte Besserung herstellen läßt, wird es sich allerdings empfehlen dieselbe hinzuzufügen. Das Gesammturteil sei stets billig und namentlich über die ersten Arbeiten dieser Art milde; die Schwierigkeit

derselben ist zu bedeutend, als daß man von vorn herein auch nur leidlich befriedigende Leistungen erwarten könnte, und eine herbe Beurteilung wirkt meistens nur abschreckend und entmutigend. Der Lehrer soll helfen: er wird also den Schülern nicht nur den Mangel der Arbeit sondern zugleich die Ursache dieses Mangels und die Mittel zu seiner Beseitigung klar zu machen haben. Gelungene Stellen sind mit vorsichtigem und sachlichem aber klar ausgesprochenem Lobe zu begleiten; daß aber Arbeiten, welche besonders befriedigen, vor der Klasse vorgelesen oder gar, wie einige geraten haben, in ein eigenes Klassenbuch eingetragen werden, ist aus verschiedenen Gründen unzweckmäßig. Abgesehen von der bedenklichen Steigerung des Lobes, welches den betreffenden Schüler leicht eitel machen und zu der Vorstellung verleiten würde, daß er das Ziel schon erreicht habe, und von der hierdurch verursachten Störung seines Verhältnisses zu den Mitschülern ist auch die beste derartige Arbeit nur das Werk eines Schülers, beifallswürdig als solches, aber gegenüber den alten Mustern und der Schwierigkeit der Aufgabe nicht geeignet, um der übrigen Klasse zum Vorbilde zu dienen. Übrigens soll der Lehrer bei seiner Beurteilung mehr auf Einfachheit Richtigkeit und Angemessenheit als auf rhetorische Schönheit der Darstellung sehen; jene darf er annähernd von jedem verlangen, diese wird nur von einzelnen erreicht und artet bei absichtlicher Pflege leicht in Schwulst und gezwungene Schreibweise aus. Grobe grammatische Fehler müssen dagegen strenge gerügt werden, denn sie sind ein Beweis von sträflicher Nachlässigkeit oder Unwissenheit und sollen von jedem Primaner vermieden werden. Ebenso wenig dürfen wirkliche Germanismen geduldet werden; während aber jene Fehler mit einfachem Tadel zu belegen sind, hat der Lehrer diese zur eingänglichen Belehrung über die Verschiedenheit beider Sprachen zu benutzen.

§ 111.

Es bleiben noch die Übungen im Lateinsprechen*) und in lateinischer Verskunst zu erörtern; jene werden allgemein für notwendig aber ihr jetziges Ergebnis für ungenügend erklärt, diese werden meistens ausdrücklich verworfen oder doch tatsächlich bei Seite geschoben. Die Notwendigkeit jener Übungen läßt sich auch nicht füglich bestreiten; sie bilden die natürliche Ergänzung der schriftlichen Darstellung und entsprechen vollkommen dem, was bisher über das Hören der lateinischen

---

*) Verhandlungen der sechsten Direktorenversammlung der Provinz Preußen; Königsberg, 1872 bei Koch, S. 53—58.

Sprache, über die lebendige Gewöhnung an ihren Klang gesagt ist. Wenn dennoch hier und da vereinzelte Einwendungen laut werden, so entspringen diese entweder dem Misbehagen über den jetzigen Zustand und der Verzweiflung an einem ausreichenden Erfolge oder sie rüren von unberufenen her, welche das Wesen und die Wirkung des altsprachlichen Unterrichts sich nicht klar zu machen vermögen. Auffällig ist es freilich, daß trotz der bezeichneten Übereinstimmung unserer einsichtigen Schulmänner das Lateinsprechen zu einem so wenig befriedigenden Ergebnisse führt; denn auch hierüber herrscht leider eine ziemliche Einstimmigkeit. Diese betrübende Tatsache soll uns indes nicht mutlos machen sondern nur zu genauerer Erwägung ihrer Ursachen und der Mittel zur Abhilfe veranlassen. Zunächst läßt sich nun unmöglich verkennen, daß wie schon früher berürt der Kreis, innerhalb dessen die lateinische Sprache noch zu lebendiger Geltung und Verwendung gedeiht, gegen früher erheblich verengert ist; dies gilt für ihren schriftlichen und mehr noch für ihren mündlichen Gebrauch. Wenn demnach Auge und Ohr viel weniger von dem lateinischen Klang berürt wird, so muß uns der lateinische Ausdruck notwendig fremder und wir in seiner Verwendung unbehilflicher werden. Hieraus erklärt sich also zu einem guten Teil, weshalb das Lateinische innerhalb der gelehrten Berufsarten früher zwar nicht besser und echter aber fertiger gesprochen wurde. Diese, allerdings die weitestgreifende Ursache liegt außerhalb des Schulbereichs; unsere Anstalten können sie nicht ändern und haben sie deshalb nur bei der Wahl ihres Verfahrens in Rechnung zu ziehen. Zu dieser äußeren Ungunst gesellen sich aber wesentliche von den Gymnasien selbst verschuldete Fehler, deren Beseitigung möglich ist und zu einer erheblichen Besserung des Ereignisses führen muß. Dieser Fehler lassen sich hauptsächlich drei erkennen: es mangelt zum Teil den Lehrern selbst an genügender Fertigkeit im Lateinsprechen, die Übungen in demselben werden zu spät begonnen und sie werden nach unrichtiger Methode angestellt.

Für die erste beklagenswerte Erscheinung lassen sich freilich mancherlei Entschuldigungen anführen: unsere Universitäten bieten für den mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache, selbst im philologischen Lehrbetrieb, zu wenig Anlaß und Raum und ganz sicher ist es von nachteiliger Wirkung, daß auch viele unserer wichtigsten philologischen Werke in der Muttersprache abgefaßt werden. Ob dies anders sein könnte und sollte, ist eine Frage, welche unsere Schulen nicht berürt; dieselben haben hierauf keinen Einfluß. Genug daß dem so ist und daß hierdurch der Umfang des Lateinlesens, dieser wichtigsten Grundlage für das Lateinsprechen, bedeutend beschränkt wird. Allein eine Entschuldigung

ist noch keine Rechtfertigung, und wenn doch unbezweifelt jeder Lehrer dessen mächtig sein muß, worin er seine Schüler unterweisen soll, so hat er eben trotz aller Hindernisse sich die mangelnde Herrschaft über den Unterrichtsstoff zu erwerben. Bei ernstem und fortgesetztem Streben sind aber unsere jungen Philologen sicher im Stande sich eine ausreichende Fertigkeit im mündlichen lateinischen Ausdruck anzueignen und wenn von einer näheren Erörterung der hierzu erforderlichen Mittel hier abgesehen wird, so geschieht dies, weil der Philologe bei seiner sonstigen Bildung über dieselben nicht im Zweifel sein kann und weil diese Betrachtung über die vorliegende Aufgabe hinausreicht. Es mag deshalb nur kurz berürt werden, daß eine reichliche und nie unterbrochene Beschäftigung mit der römischen Litteratur die selbstverständliche Bedingung für die Aneignung der lateinischen Sprache ist und daß unsere großen Philologen, welche zugleich Meister in der lateinischen Darstellung waren, ihre wissenschaftlichen Sammlungen und Auszüge zum großen Teile in lateinischer Sprache angelegt haben. Daß aber der Lehrer seine Schüler zum Lateinsprechen weder anleiten noch ermutigen kann, wenn er selbst dieser Sprache sich nur stümperhaft zu bedienen vermag, ist klar; sein eigenes Beispiel wirkt dann abschreckend genug.

Zweitens werden die Übungen im Lateinsprechen in der Regel erst in Prima begonnen; dies ist aber viel zu spät um noch ein irgend befriedigendes Ergebnis zu erreichen.*) Vielmehr will dieser Unterrichtszweig von unten auf vorbereitet und in seiner unmittelbaren Gestalt mindestens mit dem Übergang nach Sekunda begonnen sein, wenn nicht die Schüler der verhältnismäßig kurz vor dem Schulschluß neu eintretenden Aufgabe ratlos und verzweifelnd gegenüberstehen sollen. Wie jene Vorbereitungen in den unteren Klassen einzurichten seien, ist schon mehrfach angedeutet: einerseits sollen die Schüler durch gutes Lesen und häufiges Hören an den Klang der fremden Sprache gewöhnt, andererseits soll Kraft und Mut zu selbständigen Versuchen durch die mehrfach empfohlenen Satzbildungen geweckt werden. Diese letzte Übung bildet nicht minder die Vorstufe zum Lateinsprechen als zum Lateinschreiben; es kommt vor allem darauf an, daß der Schüler lerne den ihm bekannten Sprachstoff selbständig zusammenzufügen und zum Ausdruck seiner eigenen Gedanken zu verwerten. Wenn ferner oben den Lehrern empfohlen ist ihre philologischen Sammlungen zum Teil lateinisch abzufassen, so wird eine ähnliche mit dem sonstigen Unterrichtsgange übrigens völlig zusammenstimmende Arbeit auch den Schülern einen ähnlichen Dienst er-

*) Eckstein a. a. O. S. 341.

weisen. Wenn nicht von Quarta so doch jedesfalls von Tertia ab sollen dieselben angehalten werden, den Inhalt des Lesestoffs in kurzer Zusammenfassung lateinisch darzustellen; die so abgefaßten sogenannten Argumente sind dann im Beginn der Stunde vorzulesen (auch hierdurch wird die Gewöhnung an den Klang unterstützt) und von dem Lehrer mündlich zu verbessern. Von dieser Übung kann namentlich auf den obersten Unterrichtsstufen bei dem Privatstudium ein reichlicher Gebrauch gemacht werden, wovon weiter unten die Rede sein wird; für die Schule können sie hier und da der Zeitersparnis halber die Widerholung ersetzen, sonst aber derselben vorausgehen. Es ist übrigens zur Arbeitsminderung zweckmäßig dieselben nicht für jede Stunde zu verlangen; vielmehr sind sie nach der Vollendung längerer geeigneter Abschnitte anzuordnen. Eine weitere wenn auch nur mittelbare Vorübung bilden die Retroversionen und die mündlichen Übersetzungen in das Lateinische, jene um so mehr, als sie durch genaue Widergabe des lateinischen Schriftstellers alle Schüler ein gutes Latein hören lassen. Endlich soll ja der Lehrer zur Einübung der Syntax neben den Musterbeispielen der Grammatik den Schülern auch andere Sätze bieten, die er natürlich vorher sorgfältig feststellen muß; indem er diese Sätze vorspricht und sofort übersetzen läßt, übt er die Schüler im raschen Auffassen des lateinischen Ausdrucks, und indem er sie selbst ähnliche Sätze nachbilden läßt, leitet er sie schon frühzeitig und in einfacher durch den sonstigen Unterrichtszweck bedingter Weise zu eigenen Versuchen im mündlichen Gebrauch der Sprache an.

Ist auf diese Weise das Lateinsprechen von unten auf stufenmäßig vorbereitet, so kommt es drittens darauf an dasselbe in den beiden oberen Klassen zu einem angemessenen Ziele und nach richtiger Methode zu leiten. Es kann sich nun aus vielen Gründen nicht darum handeln, die Schüler zu zwangloser und unbeschränkter Unterhaltung in der fremden Sprache zu befähigen; dieses Ziel ist bei der Verschiedenheit des Altertums und der Gegenwart selbst für die Meister des Fachs kaum erreichbar und würde auch bei angemessener Beschränkung Vorarbeiten, z. B. eine eingängliche Beschäftigung mit den römischen Komikern erfordern, welche weder mit der Schulzeit noch mit dem Schulzweck vereinbar sind. Sondern alles, was verlangt und auch erreicht werden kann, ist dies, daß die Schüler befähigt werden Gegenstände, welche der alten Welt angehören und sich namentlich aus der Sprache und dem Inhalt der gelesenen Schriftsteller ergeben, in lateinischer Sprache sachgemäß darzustellen und zu erörtern. Sie sollen also schließlich im Stande sein lateinisch den Inhalt eines Schriftstellers und die zu seinem Verständnis erforderlichen Tatsachen, mögen sie nun sein Leben oder das

Schriftwerk selbst betreffen, einfach zu erzählen, die bei seiner Erklärung erörterten Sachen zusammenzufassen, endlich auch in der Wechselrede auf einzelne sachliche und sprachliche Fragen Antwort zu geben. Es wird ihnen also nur zugemutet dasjenige, was die Übersetzung begleitet und unterstützt, lateinisch fassen und widergeben zu können*). Hierfür hat man früher bei dem reichlicheren Gebrauch der lateinischen Sprache das Mittel der lateinischen Erklärung gewählt; dies kann aber jetzt mindestens in dem früheren Umfange nicht mehr als ratsam gelten, da bei der gegenwärtig eingänglicheren und namentlich sachlicheren Erklärung der Schriftsteller ihr Verständnis und überhaupt die allseitigere Förderung der Schüler durch den steten Gebrauch der lateinischen Sprache beeinträchtigt werden würde. Bei den Dichtern wenigstens sollte die Erklärung des Lehrers immer deutsch erfolgen; die Feinheit Lebendigkeit und Vielseitigkeit der Beziehungen in denselben läßt sich jedesfalls in der Schule und für Anfänger nicht mit der genügenden Schärfe und Genauigkeit lateinisch klar machen und wenn man hier und da die Versmaße des Horaz lateinisch bestimmen läßt, so führt dies notwendig zu der Verwendung stehender Formeln, mit denen für die Fertigkeit im Sprechen nichts gewonnen wird. Dasselbe gilt im ganzen auch von Tacitus und von sämmtlichen griechischen Schriftstellern, wogegen es zuläßig und selbst zweckmäßig ist einzelne Abschnitte des Cicero in Prima lateinisch zu erklären. Wenn also von der lateinischen Erklärung in ihrer früheren Ausdehnung jetzt abgesehen werden muß, so wird sich das Lateinsprechen um so nachdrücklicher und mit um so besserem Erfolge bei der Widerholung und im Anschluß an das Privatstudium üben lassen. Bei beiden Anläßen sind die Schüler anzuhalten, den Inhalt der Schriftsteller lateinisch widerzugeben: für das letztere bietet sich hierdurch dem Lehrer zugleich ein sehr wirksames Mittel, die Schüler an betriegerischen Angaben über dasselbe zu hindern. Denn es nützt ihnen hierbei nicht den Schriftsteller, mit welchem sie sich beschäftigt zu haben behaupten, kurz vorher in einer gedruckten Übersetzung durchflogen zu haben; um seinen Inhalt lateinisch und im Anklang an seine Sprache widerzugeben müssen sie ihn wirklich gelesen haben. Ferner sind die bei der Schulübersetzung gegebenen sachlichen und sprachlichen Erläuterungen lateinisch zu widerholen, in Frage und Antwort allstündlich oder wenigstens allwöchentlich, in selbständigerem Vortrage nach Beendigung des Schriftwerks. Hierdurch gewinnen diese Übungen nicht nur die erforderliche Stetigkeit son-

*) Schmalz, die lateinischen Sprechübungen im Anschluß an die Lectüre von Livius, Horaz und Tacitus, in den N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. Bd. 124, S. 521—28.

dern auch einen bestimmten Inhalt, auf welchen die Schüler sich zuvor zu besinnen und für den sie den angemessenen Ausdruck zu suchen haben. Sie wissen also vorher nicht nur, worüber sondern auch wie sie sprechen sollen; um so mehr kann der Lehrer rücksichtlich der Sache und der Sprache eine bestimmte Forderung an sie richten und auf die Erfüllung derselben dringen. Wird dieses Verfahren richtig und in ausgiebigem Maße gehandhabt, so bedarf es eigentlich der sogenannten freien lateinischen Vorträge nicht mehr, welche freilich nichts weniger als frei sondern in Wahrheit ausgearbeitete und auswendig gelernte Aufsätze sind. Es ist zwar nicht in Abrede zu stellen, daß auch solche Vorträge den einzelnen Schülern, welche sie halten, Nutzen bringen; allein sie bieten nicht genug Anlaß um die ganze Klasse zu beschäftigen, sie kosten zu viel Zeit und stehen mit dem übrigen Unterricht in zu loser Verbindung. Die anderen Schüler aber durch lateinische Disputationen beteiligen zu wollen, welche sich an jene Vorträge knüpfen, führt selten zum Ziele; nur wenige werden die Fertigkeit und den Mut zu sofortiger Gegenrede haben und selbst diese wenigen werden günstigsten Falls zu einem gehaltlosen Gerede verleitet, welches sie weder in der Sache noch in der Sprache wirklich zu fördern vermag. Viel zweckmäßiger wird der Lehrer, wenn besondere Sprechstunden stattfinden sollen, für diese vorher ein Thema aus der Litteratur oder den Altertümern bestimmen, auf welches sich die Schüler ausreichend und in geordneter Weise vorzubereiten haben; da aber dieses Thema sich doch an den früheren Unterricht, das heißt in Wahrheit an die Übersetzung und Erklärung anschließen muß, so geschieht hiermit nichts anderes als was vorher über die lateinischen Widerholungen zu den Schriftstellern festgesetzt ist. Ob für diese Übungen aber besondere Stunden anzuberaumen oder ob sie in der oben angegebenen Art enger mit der Schrifterklärung zu verbinden sind, das ist lediglich eine Frage der äußeren Zweckmäßigkeit, welche sich nach den Umständen entscheidet und nicht überall gleich beantwortet zu werden braucht.

Für das Verfahren des Lehrers gilt zunächst dieselbe Regel wie für die Fragen und Antworten im Unterricht überhaupt: er soll die Schüler nicht vorzeitig unterbrechen sondern ihren Versuch zum Sprechen selbständig zu Ende führen lassen und nur da mag er mit einem kurzen Wort oder einer Änderung einfallen, wo eben den Schülern ein passendes Wort fehlt, wo sie einen sprachlichen Fehler begehen oder wo ihrer Verlegenheit mit einer einfachen Hilfe zu begegnen ist. Es kommt zuerst weniger darauf an, daß die Schüler gut als daß sie überhaupt lateinisch sprechen; da der Lehrer ohnehin Anlaß genug hat manches von dem, was sie vorgebracht haben, in besserer Fassung zu widerholen oder sach-

lich zu berichtigen und zu ergänzen, so wird er hierbei das mislungene leicht zurecht rücken und den Schülern ein besseres Muster geben können. Seine Verbesserungen soll er hauptsächlich auf die Beobachtung der Grammatik, auf die Wahl des angemessenen Ausdrucks und der richtigen Phrase und auf die Vermeidung offenbarer Germanismen richten; eine fließende, gewählte und periodische Redeweise ist von den Schülern nicht zu verlangen. Beschränkt er in allen diesen Hinsichten seine Forderungen auf das wirklich erreichbare, so wird er zwar seine Schüler nicht zu anstoßloser Gewandtheit und zu fehlerfreiem Redefluß befähigen, aber er wird die Mehrzahl derselben in den Stand setzen, das was sie von dem Altertum wissen auch lateinisch angemessen auszudrücken, und er wird alle von der Verlegenheit und Mutlosigkeit befreit haben, welcher sie jetzt bei ihren Versuchen im Lateinsprechen so häufig unterliegen. Das Gewicht, welches er selbst diesen Übungen beimißt und seine eigene Fertigkeit in dieser Sprache werden dann die Schüler sicher zu den Anstrengungen anregen, deren dieser Unterrichtszweig allerdings bedarf und welcher sie sich gegenwärtig in Voraussicht des allgemeinen Mislingens so leicht entschlagen.

Sollen aber diese Übungen nicht nur die Fertigkeit im Lateinsprechen sondern wie billig durch den Klang der Rede auch die allgemeine Vertrautheit mit der römischen Sprache mehren, so ist unerläßlich, daß bei ihnen wie überhaupt im Unterricht auf eine richtige Aussprache sorgfältig geachtet werde, mindestens so weit als wir dieselbe für die Blüthezeit der Sprache mit Sicherheit ermitteln können.*) Mit Unrecht will man diese Forderung als pedantisch und für den gesammten Unterrichtszweck unfruchtbar bei Seite schieben: in der Gleichheit und Verschiedenheit des echten Klangs offenbart sich vielfach die Verwandtschaft und Abgrenzung der Wortfamilien und der Nutzen der Orthoepie für die Metrik und den Vortrag der Dichter ist doch klar genug. Außerdem ziemt sich, daß man, wie in jeder Wissenschaft, nichts falsches wissentlich tue oder zulasse; und ebenso wenig schickt es sich, ist auch für die Geschmacksbildung nachteilig, geistige Musterwerke durch eine verkehrte und unschöne Aussprache zu entstellen, oder was sagen wir wol, wenn wir Schiller und Goethe in mundartlicher Verunzierung vorgetragen hören? Ein befriedigendes Ergebnis ist leicht zu erreichen, wenn die Aussprache folgerecht von unten auf nach gemeinsamen Grundsätzen gepflegt wird.**)

---

*) Schiller Handb. der pr. Päd. S. 355.

**) Vgl. den inhaltvollen Brief Ritschls an Perthes im rhein. Mus. 31, S. 481–90, opusc. IV. 766–79; Verhandl. der pommerschen Direktorenkonf. 1879; Jul. Wiggert

§ 112.

Die Übungen in der lateinischen Verskunst werden dagegen wie oben bemerkt jetzt von vielen Schulmännern ausdrücklich verworfen oder doch tatsächlich unterlassen; die hauptsächlichsten Einwendungen gegen dieselben sind, daß es doch bei ihnen zu keinem befriedigenden Ergebnis komme, daß sie die Zeit für wichtigere Aufgaben unbillig verkürzen und daß die wenigsten Lehrer aus Mangel an eigener Fertigkeit im Stande seien sie recht zu leiten.*) Die Zeit sei eben für diese Versuche vorüber; dies ergebe sich deutlich aus dem Umstande, daß sie trotz mehrfacher Anregungen von selbst eingeschlafen seien. Allein nicht alles was abstirbt war deshalb schon todeswürdig; ein an sich berechtigtes Streben kann auch erlöschen, weil ihm nicht rechtzeitig die erforderliche Nahrung und Pflege zugewandt wird, und wenn man sich von ihm einen wesentlichen und bleibenden Vorteil versprechen darf, so verdient dasselbe immerhin den Versuch zur Widerbelebung, zumal wenn hierdurch auch verwandte Zwecke gefördert werden. Untersuchen wir also unbefangen, welche Haltbarkeit jenen Einwürfen beigemessen werden darf. Zunächst ist nicht richtig, daß die Übungen in der lateinischen Versification völlig eingegangen seien; abgesehen von England, wo sie noch in einer erfreulichen Blüte stehen, giebt es auch bei uns nicht wenige Anstalten, an denen sie noch immer unter der einsichtigen und energischen Leitung der Lehrer bis zu einem achtungswerten Grade gedeihen. Der geeignete Lehrer muß allerdings für dieselben wie für jeden anderen Unterrichtszweig vorhanden sein; allein die Aufgabe recht ins Auge gefaßt, so ist es auch gar nicht eine so hohe Forderung, daß die Lehrer sich für dieselbe geschickt machen. Eine wirklich dichterische Begabung wird nicht verlangt und gute lateinische Gedichte selbständig machen zu können ist weder die Sache jedes Philologen noch zum Behufe des gedachten Unterrichts nötig. Was aber von jedem philologischen Lehrer der oberen Klassen gefordert werden muß, das ist eine eingängliche Kenntnis der römischen Dichter, und was von jedem ohne Unbilligkeit verlangt werden kann, das ist, daß er sich in lateinischer Verskunst und im Übersetzen deutscher Texte in lateinische

---

Studien zur latein. Orthoepie, Progr. von Stargardt, 1880; Bouterweck und Tegge die altsprachliche Orthoepie und die Praxis, 1878, Berlin; Boeckh Encyklopädie der philol. Wissensch. S. 801.

*) Eckstein a. a. O. S. 108 ff.; Stier Vorschule lateinischer Dichtung, 2. Ausg. 1878, Zerbst; Körber über den Unterricht in lateinischer Prosodie und Metrik, Progr. des G. zu Barmen, 1881.

Metra geübt habe und ab und zu noch übe; dies Verlangen steht nur auf gleicher Stufe mit dem anderen, daß er seine Fertigkeit im Lateinschreiben und Lateinsprechen durch fortgesetzte Übungen erhalte und vermehre. Sollte er aber irgendwelche Übung hierin von der Schule und Universität nicht mitbringen, so versuche er nur getrost! er wird die gefürchteten Schwierigkeiten bald schwinden sehen.

Mittels jener Kenntnis der römischen Dichter, der von ihnen angewandten Kunstmittel und der hierauf gegründeten Einsicht in den Bau der Verse ist er aber auch völlig befähigt den Schulunterricht in der lateinischen Verskunst zu leiten, wie sich aus dem nachher zu erörternden Zwecke und Umfange der betreffenden Übungen ergeben wird. Am scheinbarsten ist noch der Einwand, daß dieselben zu viel Zeit kosteten um neben den übrigen Schulaufgaben betrieben zu werden. Allein das irrige dieses Einwandes liegt schon in seiner Fassung: jene Übungen sollen eben nicht als ein zeitraubender Zuwachs neben und zu den übrigen Arbeiten hinzutreten, sondern sie sollen dieselben wo nicht ersetzen so doch erleichtern und den Schüler in seiner gesammten sprachlichen Bildung fördern. Denn es leidet keinen Zweifel, daß der Schüler, welcher selbst Verse zu übersetzen oder zu machen hat, die römischen Dichter auch aufmerksamer und mit mehr Verständnis lese, und ebenso wenig ist zu bezweifeln, daß die hierdurch bewirkte genauere Bekanntschaft mit der römischen Poesie und ihrer Ausdrucksweise ihm eine größere Vertrautheit mit der lateinischen Sprache überhaupt verschaffe und ihn namentlich mit den Mitteln zu einer sinnlich lebendigeren und eigentümlicheren Darstellung versehe. Denn wie unsere Dichter das Deutsche so haben die römischen ihre Muttersprache warlich nicht schlechter gehandhabt als die Prosaiker; sie sind aber wegen des für die Poesie notwendigen Lebens viel mehr veranlaßt in die Tiefen der Sprache hinabzusteigen, dieselbe in ihrer Manigfaltigkeit auszubeuten und die Anschaulichkeit und Bewegung ihrer Schilderungen durch die Wahl der treffendsten und eigentümlichsten Ausdrücke zu unterstützen. Dies soll eben der Schüler von ihnen lernen und für seine Sprachkenntnis wie für seine schriftlichen Arbeiten verwerten und er wird hierzu um so mehr im Stande sein, je mehr er Anlaß hat sich die Fülle und Lebendigkeit des Dichters durch eigene Versuche zugänglich zu machen. Daß aber das Nachbilden die wirksamste Unterstützung für das Verständnis biete, ist bisher schon zu oft dargetan, als daß es auch für diesen Fall besonders betont und bewiesen zu werden brauchte. Man wende nicht ein, daß mit demselben Recht auch Übungen in deutscher Verskunst von den Schülern verlangt werden könnten; die Dichter der Muttersprache stehen den Schülern zu nahe und wirken eben deshalb zu

gewaltig, als daß es zu ihrem Verständnis oder zur Bildung des eigenen Stils derartiger Versuche bedürfte, die übrigens auch nicht in jedem Betracht zu verwerfen sind. Ein anderer möglicherweise zu erhebender Einwand, daß die poetischen Spracheigentümlichkeiten in Syntax und Phraseologie dem korrekten Schreiben Eintrag tun könnten, verdient eigentlich kaum eine Widerlegung; es ist für den Lehrer leicht genug dasjenige zu bezeichnen, was sich für die prosaische Darstellung nicht eignet, und noch niemand hat behauptet, daß unsere Schüler deshalb schlechtere oder inkorrektere deutsche Aufsätze schreiben würden, weil und wenn sie Schiller und Goethe eifrig läsen.*) Jene Übungen werden also sicher dazu beitragen, daß die Schüler die römischen Klassiker in Poesie und Prosa besser verstehen und daß sie selbst besseres Latein schreiben; so treten also die lateinischen Versübungen nicht als ein zeitraubendes Mehr zu den übrigen Arbeiten sondern sie machen dieselben leichter, indem sie die Kenntnis der Sprache und die Fertigkeit ihrer Handhabung mit eigentümlicher Wirksamkeit unterstützen. Will man aber schlechthin ein bestimmtes äußeres Arbeitsmaß einhalten, so steht nichts im Wege, da ohnehin die Versübungen nicht wöchentlich stattzufinden brauchen, gelegentlich ein Exercitium oder eine andere Arbeit durch die metrische Aufgabe zu ersetzen.

Es ist freilich auch geltend gemacht, daß diese Übungen deswegen zu viel Zeit kosteten, weil das Finden des angemessenen Ausdrucks oder der richtigen Versordnung häufig große Schwierigkeiten verursache und oft das Ergebnis eines glücklichen Einfalls sei, welcher ja ebenso leicht ausbleiben könne, oder daß die Schüler zum Abschreiben verleitet würden, weil sie an der selbständigen Lösung der Aufgabe verzweifelten. Allein diese Gefahren lassen sich durch eine zweckmäßige Unterrichtsmethode vermeiden oder doch bis zu demselben Grade verringern, in welchem sie auch bei anderen häuslichen

---

*) Kraft vita Ilgenii p. 87: „Neque immerito tantum tribuebatur facultati versus condendi (sc. in schola Portensi), quamquam recentiore aetate non pauci reperti sunt, qui poetica exercitia vel gravioribus disciplinis obesse vel nugas saltem esse et scholis expellenda serio suaderent. At profecto qui tam cupide poetica studia damnant, non digni sunt qui audiantur. Nemo enim qui supra vulgus sapere et praestantissima eruditae antiquitatis carmina recte intelligere iustumque iis pretium statuere velit, negligere illa debet. Neque verendum est, quod multos clamitasse accepimus, ne solutae orationis integritati et elegantiae nescio quid detrimenti afferatur, si quis poeticum sermonem coniungere velit cum pedestri. Usu satis diuturno edocti scimus, quicumque bonos versus facere didicissent, eosdem quum omnis linguae fuisse peritiores, tum prosae orationis laude floruisse.“

Arbeiten eintreten; auch eine geometrische Aufgabe kann sehr viel Zeit kosten, kann mittels eines glücklichen Einfalls gelöst werden und im Falle der Ratlosigkeit zu unerlaubter Hilfe verführen und doch würde man großes Unrecht thun, wegen dieser Bedenken die geometrischen Aufgaben überhaupt aus dem Schulunterricht zu verbannen. Daß durch die Versübungen auch die prosodischen Kenntnisse der Schüler befestigt werden, mag nur nebenbei bemerkt werden, wiewol dies an sich gar keine Nebensache ist; die prosodischen Schnitzer, welche wir selbst von Schülern der obersten Klassen, ja von angehenden Studierenden der Philologie hören, sind äußerst widerwärtig und verletzen ebenso sehr das Ohr des Hörers, wie sie die richtige Etymologie verdecken und hierdurch das Verständnis der Sprache hindern. Kommt nun zu dem allen noch die eigentümliche kräftige Anregung, welche viele Schüler aus diesen Übungen für ihre Tätigkeit entnehmen, und die Lust, welche sie an ihrem Werke empfinden, so wird wol zugegeben werden müssen, daß die Versübungen auch über ihren nächsten Zweck hinaus von einer sehr beachtenswerten Bedeutung für die Schulerziehung überhaupt sind. Daß aber dieses Behagen an der eigenen Tätigkeit besonders bei den metrischen Arbeiten eintrete, weil sie doch wenigstens eine Abart künstlerischen Wirkens sind und weil bis zu einem gewissen Grade der Schüler sich selbst von dem Gelingen seines Werkes überzeugen kann, dies wird wol jeder Lehrer bestätigen, welcher derartige Übungen mit einiger Stetigkeit geleitet hat.*)

Mögen also die lateinischen Versübungen nicht unbedingt notwendig sein, was auch bisher nicht behauptet wurde, so sind sie doch sehr ersprießlich nicht nur hinsichtlich ihres unmittelbaren Zwecks sondern auch weil sie dem übrigen Unterricht eine wirksame Hilfe bieten; dies ist aber völlig genügend um sie unseren Schulen zu erhalten oder, wo sie eingegangen sind, wider ins Leben zu rufen. Hierbei hat der Lehrer sich allerdings von aller Übertreibung und einseitiger Vorliebe fern zu halten und das Ziel nur soweit zu stecken als es von allen Schülern erreicht werden kann; er wird dieselben bei richtig bemessenem Umfange der Übungen und mittels einer methodischen Anleitung zugleich den Gefahren entziehen, deren oben gedacht worden ist. Nachdem alle Zöglinge der Tertia im Lesen der Hexameter und im Übersetzen des Ovid einige Fertigkeit erlangt haben, sind sie zuerst in der Ordnung der sogenannten versus turbati und zwar in der Schule selbst zu üben. Hierfür sind anfänglich einzelne Verse zu wählen, welche für sich einen abgeschlossenen Sinn geben und deshalb leicht verständlich sind; vor ihrer Zurechtstellung

*) Vgl. Seyffert das Privatstudium, 1852, S. 28 ff. Genthe a. a. O. S. VII.

sind sie zu übersetzen und, soweit dies nötig, auch nach der Geltung der einzelnen Satzteile zu erklären. Sodann hat der Lehrer auf einige stehende Hilfsmittel aufmerksam zu machen; der Schluß des Hexameters, d. h. sein fünfter und sechster Fuß ist wegen seines bestimmten metrischen Charakters und auch wegen der von dem Sinne abhängigen Wortstellung am leichtesten zu finden, auch der häufig widerkehrende Parallelismus einzelner Versglieder und der hiermit zusammenhängende Einfluß der Cäsur auf ihre Anordnung ist zu beachten. Sind in dieser Weise zwanzig bis dreißig Verse mittels gemeinschaftlicher Arbeit geordnet, an welcher es sehr leicht ist die Klasse zu beteiligen, so dürfen den Schülern kleine Pensa zur häuslichen Ordnung aufgegeben werden, erst unter vorbezeichneter Abteilung dessen, was zu jedem Verse gehört, dann auch ohne dieselbe. Daß diese Arbeiten, für welche ein vierzehntägiger bis dreiwöchentlicher Zeitraum zu gewähren ist, von dem Lehrer zu Hause verbessert werden, ist nicht nötig, in manchem Betracht sogar zweckwidrig, da er bei dem Vorlesen derselben viel reichlicher die Gelegenheit erhält die ganze Klasse um die vorliegende Aufgabe zu sammeln. Hiermit ist das Ziel für diese Klasse gegeben; in Sekunda sollen und zwar zuerst widerum mit derselben mündlichen Anleitung Hexameter und bald auch Disticha (denn die Einübung des Pentameters verursacht keine Mühe) nach dem deutschen Text übersetzt werden.*) Der Text ist zunächst vollständig, bei größerer Fertigkeit aber mit deutlich bezeichneter Auslassung einzelner Epitheta und ähnlicher Satzteile zu geben, deren Quantität anfangs angedeutet wird; zum Behuf dieser Ergänzung wie der Versbildung überhaupt sind die Schüler zugleich in dem Gebrauch des gradus ad Parnassum zu unterweisen.**) Solche Übungen gestatten eine große Manigfaltigkeit; zuletzt wird der Lehrer soweit gehen dürfen, für das einzelne Distichon nur das Gedankengerüst mit wenigen feststehenden Wörtern anzugeben, denn gerade in der Vervollständigung und passenden Bekleidung desselben liegt ein großer Reiz für die Schüler und eben deshalb ein Sporn zum emsigen und fruchtbaren Nachdenken. Wie sehr hierdurch seine Kenntnis des lateinischen Wortschatzes, seine Gewandtheit in der Verwendung desselben und die Fertigkeit in angemessener Satzbildung gefördert werden muß, liegt auf der Hand. Diese Arbeiten wie die ähnlichen in Prima wird allerdings der Lehrer der häuslichen Be-

---

*) Reichlicher Stoff zu diesen Übungen findet sich z. B. in Seyfferts palaestra Musarum.

**) Dessen Gebrauch ich im Gegensatz zu Körber a. a. O. S. 14 nicht für nachteilig halte.

urteilung unterwerfen, zugleich aber bei ihrer Zurückgabe Sorge tragen müssen, durch zahlreiche Fragen auch die übrigen Schüler zur Teilnahme heranzuziehen. Die Aufgaben für die Primaner werden in angemessenem Wechsel ähnlich eingerichtete Übersetzungen teils im elegischen Maß teils in den leichteren Maßen des Horaz fordern; bei den fortgeschritteneren Schülern ist der Versuch gestattet, nur den Inhalt die Hauptgedanken und die Gliederung des Übersetzungsstoffs anzugeben, alles übrige aber ihrer eigenen Erfindung zu überlassen. Durch den so geordneten Stufengang des Unterrichts wird der Schüler über die Schwierigkeiten hinweggehoben und durch die angegebene Beschränkung im wesentlichen innerhalb der Verwendung des ihm bekannten Stoffes festgehalten, einzelne befähigtere aber zur Fertigung selbständiger Arbeiten geschickt gemacht, welche der Lehrer von ihnen annehmen und mit seinem billigen und aufmunternden Urteil begleiten mag, aber von keinem fordern soll. In dieser Beschränkung werden die Versübungen den vorbezeichneten Zweck völlig erreichen, sie stellen an niemand eine fremdartige oder zu schwierige Aufgabe und sie leihen, was die Hauptsache ist, dem allgemeinen Unterricht in der lateinischen Sprache und der Geistesbildung der Schüler überhaupt eine wirksame und willkommene Unterstützung.*)

---

c. Das Lateinische auf den Realschulen.

§ 113.

Die Bedenken, welche gegen den Betrieb des Lateinischen in den Realschulen sprechen, sind schon oben angedeutet.**) Unzweifelhaft wird durch dasselbe ihr Lehrplan überbürdet, die Zeit und mithin auch die Wirkung anderer Fächer geschmälert und die jugendliche Kraft zersplissen und verzehrt; und dies alles, ohne die Schüler hierin zu irgend befriedigender Sprachkenntnis und Übersetzungsfertigkeit zu bringen. Selbst wo man die wöchentliche Stundenzahl für diesen Gegenstand vermehrt hat, da bleibt er ein Fremdling innerhalb des Gesammtplanes ohne

---

*) Vgl. über diesen Gegenstand das einsichtige Gutachten von Enger in den Verhandlungen der zweiten Posener Direktorenkonferenz, 1870, S. 29—36. Melanchthon in der Schulordnung: „Denn dieselbe Übung ist sehr fruchtbar anderer Schrift zu verstehen, machet auch die Knaben reich an Worten und zu vielen Sachen geschickt."

**) Vgl. § 65 S. 194 und meine Schrift über die Verfassung der höheren Schulen.

wirkliche Frucht, die Vielspaltigkeit des Unterrichts wird vermehrt, und wie viel Zeit und Kraft ist dann wol für die neueren Sprachen, die Geschichte, die Naturwissenschaften übrig? Der Lehrplan derselben wird also ohne das Lateinische viel einfacher und einheitlicher und eben deshalb dem Wesen des jugendlichen Geistes zuträglicher sein, wie sich dies bei den preußischen Oberrealschulen zeigt.

Soll das Latein gleichwol den Realschulen verbleiben, so hat dies nur in der Erwartung eines mittelbaren Nutzens für die allgemeine Geistesbildung einen beachtenswerten Grund. Denn es kann sich hierbei nicht um eine umfänglichere Kenntnis römischer Sprache und Litteratur handeln, welche der gesammten Sprachbildung der Schüler zum Mittelpunkt dienen und ihrer Geschmacksbildung Klarheit gewähren könnte; dies Ziel nimmt selbst auf den Gymnasien die gesammelte Kraft der Lehrer und Schüler in Anspruch und liegt den Realschulen um so ferner, als sie der Unterstützung durch den gleichzeitigen Betrieb der griechischen Sprache und Litteratur ermangeln. Sondern der lateinische Unterricht kann auf den Realschulen nur den Zweck verfolgen, der sprachlichen Bildung der Zöglinge eine bestimmte formale Schulung vorauszuschicken, durch genaues Ueberseßen sie in der Muttersprache gewandter zu machen und ihnen durch die Beschäftigung mit einigen alten Schriftwerken eine beschränkte aber unmittelbare Anschauung des Altertums zu ermöglichen. Ein weiterer Grund für diesen Unterricht, daß nämlich die Realschulen doch auch für den unteren Verwaltungsdienst vorbereiteten, für welchen ein elementares Verständnis mancher lateinischen Formeln und technischen Ausdrücke nötig sei, riecht zu sehr nach dem niederen Handwerk, um bei der Einrichtung höherer Bildungsanstalten in Betracht zu kommen.

Hieraus erhellt, daß der lateinische Unterricht für die Realschulen keine durchgreifende sondern lediglich eine vorbereitende und ergänzende Bedeutung hat und hiernach sind sein Umfang seine Methode und die Mittel für ihn zu bemessen. Auch hiergegen wird bei der jetzigen Einrichtung vielfach gefehlt: die Erinnerung an die gymnasiale Lehrmethode und die Sehnsucht nach einer reicheren Tätigkeit verleitet die Lehrer allzuoft die hier gesteckten Schranken zu überspringen und den Bau und Wortschatz der römischen Sprache als selbständigen Lehrgegenstand zu behandeln, wonach freilich kein Wunder ist, daß sich das Misverhältnis zwischen Anstrengung und Ertrag noch erweitert.*)

*) Alles was über befriedigendes Verständnis des Cicero und Horaz oder gar des Tacitus auf den Realgymnasien gesagt wird, ist nach meiner Beobachtung Selbstteuschung oder Schönfärberei, um diesen Anstalten aufzuhelfen, wobei der Schaden für die Jugend und für den Lehrgegenstand nicht erkannt oder verdeckt wird.

Es versteht sich, daß beim Wegfall des Lateinischen auch der übrige Sprachunterricht eine veränderte Behandlung fordert, da die jetzt dem Latein beigemessene formale Bildungswirkung dann anderweit beschafft werden muß. Diese Frucht wird sich durch das Französische erreichen lassen, dessen Sprache und Litteratur sich durch Klarheit, durch Schärfe des Ausdrucks und der Begriffe, durch Festigkeit der Formen und Wortfügungen und durch geschmackvolle Behandlung der Kunstmittel in der fortlaufenden Rede auszeichnet. Es muß sodann in Übereinstimmung mit den für den lateinischen Gymnasialunterricht gefundenen Regeln der grundlegende Unterricht im Französischen mehr zergliedernd als intuitiv und synthetisch erteilt, die Formen müssen nach ihren Endungen und ihrer Entstehung schärfer gesondert und reichlicher geübt, die syntaktischen Normen schärfer auf ihre begrifflichen Unterschiede zurückgeführt werden. Die nachfolgenden Erwägungen beziehen sich dagegen auf die leider noch herrschende Einrichtung unserer Realgymnasien, so daß nicht nur der lateinische Unterricht an sich erörtert sondern auch seine Rückwirkung auf den übrigen Sprachunterricht in Betracht gezogen wird.

§ 114.

Aus der obigen Bestimmung des Zwecks folgt, daß der Unterricht in der lateinischen Grammatik auf den Realschulen nur diejenige Ausdehnung und Richtung erhalten darf, welche zur Gewinnung der formalen Grundanschauungen für die Sprachbildung der Zöglinge unbedingt nötig ist. Derselbe wird also den eigentümlichen Charakter der lateinischen Sprache nur bis zu einem bestimmten Grade verfolgen dürfen, im übrigen aber sein Hauptaugenmerk darauf zu richten haben, daß die Schüler die allgemeinen Gesetze für die Wortbildung Wortveränderung und Satzfügung klar und sicher an einem lebendigen und hierfür besonders geeigneten Muster auffassen. Hiernach ist also die Beugungslehre unter strengem Ausschluß aller seltneren Erscheinungen, aber unter klarer und übersichtlicher Gliederung der widerkehrenden Wortveränderungen fest und an reichlichen Beispielen einzuüben, wobei der Hauptnachdruck mehr als in den Gymnasien auf die mündliche Übung zu legen ist, um den Schülern bei möglichster Arbeitsersparnis Sicherheit und Geschmeidigkeit des Wissens zu geben. Zweitens ist der Wortbildung in Ableitung und Zusammensetzung eine vorzügliche Aufmerksamkeit zu widmen, dies besonders deshalb weil die lateinische Sprache zu der französischen und in gewissem Sinne auch zu der englischen in dem Verhältnis der Muttersprache steht und weil also die Schüler diese beiden um so klarer und frucht-

barer sich aneignen werden, je deutlicher sie gelernt haben deren Wortschatz und die Entstehung der Worte auf die gemeinschaftliche Wurzel zurückzuführen. Das Vokabellernen ist hier ganz besonders nach den früher erörterten etymologischen Gesichtspunkten zu betreiben; denn es kommt hier weniger auf die Aneignung einer größeren Summe von Wörtern als auf ihre Stammesverwandtschaft und auf die Einsicht in die Verwandtschaftsgesetze an. Aus dieser Behandlungsweise ergiebt sich der formale Gewinn, zu welchem die lateinische Grammatik auf den Realgymnasien verhelfen soll. Hierbei versteht sich, daß der Lehrer die Gesetze der Sprachbildung nicht etwa in allgemeiner Fassung voranschicken oder überhaupt besonders betonen soll, sondern er hat dieselben durch reichliche Analogien an dem lebendigen Stoffe erkennen zu lassen und für weiteren Gebrauch geschickt zu machen. Drittens sind aus der Syntax die regelmäßigen Erscheinungen unter Ausschluß aller abgezogenen Begriffsbestimmungen auf feste und möglichst knappe Regeln zurückzuführen, alles ungebräuchliche und anomale auszuscheiden und, wo es beim Lesen vorkommt, mündlich zu erläutern und durch eine angemessene Übersetzung klar zu machen. Demnach erheischen hier besonders die Casus- und Moduslehre eine bündige und mittels einfacher Mustersätze unterstützte Behandlung, wogegen die Tempuslehre sich auf die durchgreifendsten Gesetze zu beschränken, alle feineren Eigentümlichkeiten des lateinischen Sprachgebrauchs aber auszuschließen hat. In gleicher Weise ist mit der Wortstellung zu verfahren: dem Schüler muß hieraus wesentlich nur der allgemeine Bau der Periode, insbesondere der geschichtlichen, sowie die größere Freiheit klar werden, welche die Anordnung des lateinischen Satzes in Vergleich zu dem französischen und englischen gestattet. Die Synonymik hat gelegentlich der Übersetzung nur die wichtigsten Begriffsfamilien und zwar in ihren kenntlichsten Unterscheidungen zu berüren und ebenso ist die höhere Syntax nur da zu berücksichtigen, wo es das Verständnis der Schriftsteller unumgänglich erfordert, in einiger Selbständigkeit aber weder an sich noch zum Behufe der Schreibeübungen zu behandeln. Aus diesen Erwägungen wird sich leicht abnehmen lassen, daß die lateinische Grammatik als besonderer Unterrichtsgegenstand mit der Tertia der Realschule abgeschlossen werden muß; den beiden oberen Klassen verbleiben nur Widerholungen und gelegentliche Ergänzungen des früher Erlernten. So allein kann man hoffen die grammatischen Kenntnisse der Schüler vor Unsicherheit zu bewaren; sie werden und sollen dem Umfange nach beschränkter, aber sie müssen bei reichlicher Übung und strenger Widerholung eben wegen dieser Begrenzung fest sein. Dieser Wahl des Stoffs müssen sich auch die Schreibeübungen anpassen; leichte Exercitien

und einfache Satzbildungen in den unteren, Exercitien und Extemporalien in den oberen Klassen reichen für den bezeichneten Zweck völlig aus und lassen für die übrigen Aufgaben der Realschule den erforderlichen Raum. Von Sekunda ab dienen hierfür zusammenhängende Stücke geschichtlichen Inhalts, in denen der bisher erworbene Sprachstoff bis zur eigentlichen Retroversion zur Verwendung kommt. Es ist kaum ratsam die Schreibeübungen von der Prima völlig auszuschließen; um die bis dahin erworbene Fertigkeit und besonders die klare Anwendung der Regeln festzuhalten scheint es vielmehr erforderlich, auch hier einige sorgfältig gearbeitete Exercitia, etwa drei in einem Halbjahre, aufzugeben und einer genauen Beurteilung zu unterwerfen, welche namentlich die grammatische Richtigkeit mit allem Nachdruck zu betonen hat.

Daß diese formale Bildungswirkung des grammatischen Unterrichts ihre stetige Unterstützung und Belebung durch das Lesen erhalten müsse, ergiebt sich schon aus den entsprechenden Bestimmungen für das Verfahren in dem Gymnasium. Diese Verbindung und gegenseitige Bezugnahme muß aber in den Realschulen und namentlich auf den unteren Stufen um so inniger sein, je ausgiebiger auf ihnen das Mittel der lebendigen Anschauung verwertet werden soll. Hiermit stimmt, daß oben bei der allgemeinen Erörterung dieses ganzen Unterrichtszweiges die Rückwirkung auf den gewandten Gebrauch der Muttersprache und ein hinlängliches Verständnis der leichteren Klassiker zum Ziel genommen wurde; die Erreichung dieses Zieles fällt aber insbesondere der zweckmäßig gehandhabten Schrifterklärung anheim.*) Den Übersetzungsstoff soll für die drei unteren Klassen ein Lesebuch bieten, welches einerseits sich dem gleichzeitigen grammatischen Unterricht in strenger Stufenfolge anschließt, andererseits aber so viel Material bietet, um die Fertigkeit des Übersetzens durch vielfache Übungen und eine reichliche Anschauung herbeizuführen. Auch für Tertia empfehlen sich zweckmäßige Auszüge aus den Schriftstellern; diejenigen Gründe wenigstens, welche auf den Gymnasien für die Beibehaltung des Nepos sprechen, fallen hier fort. Für die beiden oberen Klassen bieten Cäsar, Livius und Cicero und aus der Poesie Ovid und Vergil den geeigneten Lesestoff. Von diesen ist indes nur der gallische Krieg des erstgenannten Schriftstellers in ununterbrochener Reihenfolge zu lesen, die ebenmäßige und ruhig verlaufende Darstellung, welcher eine gleiche Stimmung des Inhalts entspricht, machen ihn überall für die Realsekunda geschickt. Wie weit aber der Lehrer einzelne Abschnitte überschlagen will, um für andere sachlich anziehendere oder ge-

*) Vgl. die Verhandlungen der vierten Königsberger Direktorenkonf., 1865, S. 124—144.

schichtlich bedeutendere Raum zu gewinnen, das muß seiner Entscheidung anheimgegeben werden. Livius und Cicero sind der Prima vorzubehalten; für jenen wird sich unbedingt eine zweckmäßige Auswahl empfehlen, welche leichtere und anziehendere Abschnitte enthält. Hieraus ergiebt sich schon, daß diese Wahl nicht einzelne abgerissene Kapitel herausheben sondern den Verlauf großer Begebenheiten im Zusammenhange und eben deshalb unter Ausscheidung der unwichtigeren Episoden bieten soll. In dieser Beschränkung würde Livius der Hauptschriftsteller für die Prima sein; die Wärme der Darstellung, seine Bedeutung für die römische Geschichte, sein sprachlicher und sachlicher Reichtum macht ihn hierfür ebenso geeignet wie er für die Übung im Übersetzen und in gewandtem deutschen Ausdruck die beste Schule bietet. Hiernach bleibt für Cicero wenig Zeit übrig; es ist auch für den Zweck der Realschule genügend, wenn von dem zweijährigen Lehrgang der Prima ein Halbjahr der Übersetzung einiger leichteren, namentlich der catilinarischen Reden gewidmet wird. Auch für die poetische Lektüre ist eine zweckmäßige Chrestomathie aus Ovid und Vergil das beste Hilfsmittel; weshalb der erstere nur mit vorsichtiger Auswahl gelesen werden darf, ist früher dargetan,*) und Vergil ist teils zu einförmig, teils zu schwierig um auf Realanstalten ausgedehnter gelesen zu werden. Sonach werden für Sekunda eine Auswahl ovidischer Fabeln, für Prima geeignete Abschnitte aus den sechs ersten Büchern der Äneis zusammenzustellen sein, denen sich einige Elegien des Ovid und Tibull anschließen mögen, teils ihres übersichtlichen und anziehenden Inhalts halber teils um die Schüler mit dem elegischen Versmaße vertraut zu machen. Weiter in die römische Litteratur hineinzugreifen ist aus mehrfachen Gründen nicht zweckmäßig; selbst wenn einige Gedichte des Horaz den Realprimanern verständlich sein sollten, so können sie aus diesen Brocken weder einen genügenden sachlichen oder ästhetischen Gewinn noch eine fruchtbare Anschauung dieses Schriftstellers ziehen, sondern werden durch derartige vereinzelte und unverbundene Warnehmungen nur verwirrt. Vielmehr verleitet eine solche Erweiterung des Lesestoffs den Lehrer doch leicht weiter zu gehen, als sich mit dem Zwecke des lateinischen Realschulunterrichts verträgt, und sie verzehrt die kostbare Zeit bei unbefriedigendem Ergebnis. Denn es ist überhaupt wegen der gleichmäßigen Übung im Übersetzen und wegen der Rücksicht auf den Gewinn bleibender Eindrücke und zusammenhängender Anschauungen zweckwidrig den Schülern kleine Abschnitte in raschem Wechsel zu bieten und diejenigen Chrestomathien, welche in buntem Gemisch Stücke aus zahlreichen

*) S. 86 und 158.

Schriftstellern bieten und eher schlechtgewählten Beispielsammlungen zur römischen Litteraturgeschichte gleichen, sind unbedingt zu verwerfen. Eine so lückenhafte und oberflächliche Einführung in diese Litteratur taugt für keine Anstalt, am wenigsten für die Realschulen, und das Auftischen von bloßen Leckerbissen, welche überdies nicht einmal recht munden würden, ist zu nichts nütze, als um die Zunge zu verwöhnen und die Schüler gegen ernste Anstrengung abzustumpfen.

Für das Verfahren auf den beiden oberen Klassen gelte zunächst, daß nie zwei Schriftsteller, also auch nicht ein Prosaiker und ein Dichter, gleichzeitig neben einander gelesen werden; selbst eine vermehrte Stundenzahl würde dies nicht gestatten, und da hier irgend welche Rücksicht auf die Stilbildung nicht obwaltet, so kann zeitweilig der Prosaiker um so eher ausgesetzt werden, als auch die Dichter die erforderliche Übung im Übersetzen bieten. Für die Behandlung des Lesestoffs bleibt das meiste von demjenigen in Geltung, was für die Gymnasien festgesetzt ist, nur daß auf der Realschule die anfängliche Hilfe des Lehrers viel bereiter gewährt und andererseits eine reichlichere Anschauung des lebendigen Sprachstoffes, eine mehr synthetische Behandlung desselben und statt der Versenkung in die lateinische Ausdrucksweise eine durchgreifendere Rückbeziehung auf die Muttersprache geboten werden soll. Vorerst sei also die gemeinschaftliche Vorbereitung des Lehrers und der Schüler auf das Übersetzen durchgängige Regel; dieselbe muß sogar über die sogenannte Präparation, d. h. über die Einführung in den Vokabelschatz und in den Satzbau hinaus bis zur förmlichen Übersetzung gehen, so daß der Schüler den entsprechenden Ausdruck in der Muttersprache sofort gestalten verwenden und anordnen lernt. Diese Art der Vorbereitung hat sich auf allen Klassen zu widerholen; denn nur mittels derselben wird der Lehrer den Schülern die anfänglichen Schwierigkeiten soweit erleichtern, um ein rascheres und umfassenderes Lesen zu ermöglichen. Es bedarf wol kaum der Bemerkung, daß das Verfahren das Nachdenken der Schüler nicht überflüssig machen sondern schärfen und in die richtige Bahn leiten soll; nicht der Geistesarbeit an sich sondern der unnützen und zeitraubenden Mühen sollen sie enthoben werden, und es ist deshalb die Aufgabe des Lehrers bei dieser Vorbereitung soviel als möglich frage- und entwickelungsweise zu Werke zu gehen. In dem Maße, als die Auffassungskraft der Schüler auf jeder Klasse erstarkt, hat sich die vorgängige Hilfe des Lehrers zu beschränken, bis er sie ihrer selbständigen Tätigkeit überlassen darf. Die Übersetzung selbst soll nicht nur genau sondern stets gewählt und geschmackvoll sein, also jeden Zwang von dem deutschen Ausdruck fern halten, da der Schüler nicht etwa die lateinische Redeweise und

Wortfügung in der Übertragung kenntlich machen und widerspiegeln sondern zur Schmeidigung und Erweiterung seiner Fertigkeit in der Muttersprache benutzen soll. Hierauf ist besonders bei der Widerholung Nachdruck zu legen; dieselbe muß in fließendem und gewandtem Ausdruck erfolgen und erfordert also in dieser Hinsicht von Seiten des Lehrers wie der Schüler eine genaue Vorbereitung. Eben hierher gehört auch, daß die Schüler namentlich in den oberen Klassen zu mündlicher Inhaltsangabe des gelesenen angehalten werden; nicht nur für die Vertrautheit mit dem Gegenstande sondern mehr noch für die Ausbildung der eigenen Sprache ist diese Übung von fruchtbarer Wirkung. Einzelne Abschnitte können zweckmäßig teils zu eben demselben Behuf teils zur Grundlage für die Retroversionen schriftlich übersetzt werden; denn diese Übungen bieten, wie schon angedeutet, selbst einen geeigneten Ersatz für die Exercitien. Der Lehrer hat aber namentlich bei diesen schriftlichen Übersetzungen auf ein möglichst mustergiltiges und anstoßfreies Deutsch zu bringen; er ergänzt eben hierdurch den Unterricht in der Muttersprache und zwingt zugleich die Schüler zu genauerer Erinnerung an das Vorbild. Die Erklärung soll nur in beschränktem Maße sprachlicher Natur sein und in diesem Bezuge besonders dasjenige hervorheben, was die Eigentümlichkeit der fremden Ausdrucksweise kennzeichnet; namentlich sind die rein grammatischen Bemerkungen in den oberen Klassen nur, wo die Schwierigkeit der vorliegenden Stelle eine solche fordert, also nur zum Verständnis des Schriftstellers selbst zu geben, selbständige Erörterungen grammatischer Regeln und Begriffe aber zu unterlassen. Reichlicher soll die sachliche Erklärung sein, jedoch auch den Umfang nicht überschreiten, welcher durch das Schriftwerk selbst gefordert wird; denn die Hauptsache bleibt das Verständnis des Schriftstellers und die Übung im Übersetzen und alles, was dieses hindert oder abschwächt, muß fern bleiben. Bei den Widerholungen aber, namentlich nach beendigter Übersetzung eines Abschnittes sind die sachlichen Bemerkungen unter sich in Zusammenhang zu setzen, so daß für den Schüler ein lebendiges Bild der alten Zustände entsteht.

---

d. Das Griechische.*)

§ 115.

Die Aufgabe des griechischen Unterrichts würde bei dem größeren Reichtum der Sprache an Formen und syntaktischen Fügungen wie bei

*) Im allgemeinen vgl. den zweiten Teil von Eckstein's lat. u. griech. Unterricht.

der Vielgestaltigkeit und Tiefe der Litteratur viel schwieriger, ja unlösbar sein, wenn nicht derselbe sich einerseits auf den vorangegangenen Unterricht im Lateinischen stützen könnte und andererseits das Maß der schriftlichen Übungen hier ein erheblich niedrigeres wäre. Denn das allgemeine Unterrichtsziel ist im wesentlichen für beide Sprachen das gleiche, wie es in § 103 bezeichnet worden ist; ist aber der Schüler im Lateinischen einigermaßen heimisch geworden, so wird es ihm um vieles leichter sich in den Eigentümlichkeiten der verwandten griechischen Sprache zurecht zu finden, auch ohne daß er ausgedehnte Schreibeübungen in ihr vornimmt. Und da er das grammatische Gerüst an der einen Sprache klar und sicher aufgefaßt hat, so ist er nun eher befähigt dieselben oder doch sehr ähnliche Gesetze in der zweiten zu verfolgen und durch bekannte Analogien zu erweitern. Denn nach Form und Inhalt ist allerdings die Aufgabe für den griechischen Unterricht an sich betrachtet bei weitem höher sowol für die Grammatik in Formenlehre und Syntax als für die Aneignung des in den Schriftwerken niedergelegten Gedankengehalts. Nicht nur die Masse der Formen in Deklination und Konjugation ist viel größer, sondern dieselben sind auch feiner ausgearbeitet und reicher gegliedert; daß sie außerdem ein deutlicheres Gepräge ihrer Entstehung und Ableitung an sich tragen, ist nur scheinbar eine Erschwerung, in Wahrheit aber eine Erleichterung des Unterrichts und verleiht ihm zugleich eine größere formale Bildungskraft. Denn der Schüler hat zwar für die Verschmelzung der Vokale und Konsonanten und die unter ihnen bestehende Wechselwirkung, für die Veränderung und Erweiterung des Stammes in den verschiedenen Verbalformen hier mehr Gesetze zu erlernen; aber es sind eben bestimmte Gesetze, welche er bei klarer Erkenntnis mit größerer Selbständigkeit des Denkens und in weiterem Umfange verfolgen und anwenden kann als in der lateinischen Sprache, deren formelles Gefüge verschliffener ist und deshalb dem Verständnis größeren Widerstand entgegensetzt. Ebenso sind nicht nur die Modi und Tempora und zwar um sehr wichtige Gestaltungen der Zahl nach reicher, sondern der Gebrauch derselben ist ausgearbeiteter und bietet eben deshalb für die Schattierungen des Gedankens einen viel gefügigeren und feineren Stoff, welcher gerade wegen seiner innigeren und lebendigeren Beziehungen zu dem wechselnden Spiel der Begriffe und Empfindungen auch ein leichteres Übergehen in einander gestattet. Hierzu kommen noch in der Formenlehre die Accente und die dialektischen Unter-

Über die Abgrenzung der Klassenaufgaben nach dem preuß. Lehrplan vom 31. März 1882 vgl. das Centralblatt 1883 S. 243. Carauth Ziel und Methode des griechischen Unterrichts, Verh. der 10. Dir.-Konf. für Ost- u. Westpr. 1883.

schiede, in der Syntax die verschiedenen Gruppen der Partikeln, welche in ihrem bunten und doch überall bedeutungsvollen Getriebe den Blick des Anfängers ebenso leicht verwirren wie sie dem geübteren zur Klarheit des Verständnisses und zum sinnvollen Genuß des Schriftstellers verhelfen; kurz der Reichtum dieser sprachlichen Welt ist ein unwiderleglicher Grund für das frühere Erlernen der derberen und einfacheren, aber festeren und männlicheren lateinischen Sprache, auch ohne daß man die sonst nahe liegenden Beziehungen der letzteren zu der geschichtlichen Entwickelung der Wissenschaften in die Wagschale legt.*) Hat aber der Schüler an dem Römertum in Sprache und Litteratur sein Denken in strenge Zucht genommen und eine der Zeit nach vergangene, in ihren großartigen Schöpfungen und hehren Gestalten aber unsterbliche und ewig fortwirkende Welt verstehen lernen, so wird es für ihn zwar eine schwierige, immerhin aber eine lösbare Aufgabe sein, die Entfaltung menschlicher Kraft und menschlichen Strebens in den manigfacheren feineren und doch natürlicheren Gebilden zu verfolgen, mit denen uns der griechische Geist beschenkt hat. Was der einfache Staat vermöge und fordere und wie er zu aufopfernder Pflichterfüllung die Kraft aller seiner Bürger anspanne und stärke, das soll er aus römischer Geschichtsschreibung und Redekunst erkannt haben, ehe er zu der Arbeit und zu dem Genuß zugelassen wird, aufzufassen, wie verschiedene Staaten, die doch nur Äußerungsformen und Brechungen desselben Volksgeistes waren, ihre reiche Begabung aufwandten und verzehrten, um in Kunst und Philosophie, im staatlichen und geselligen Leben, kurz in jeder Befruchtung des Menschengeistes hervorzubringen, wozu die schöne aber endliche Welt des Altertums berufen und befähigt war.

§ 116.

Führt uns somit die richtige Methode von dem lateinischen zu dem griechischen Unterricht, so werden wir die für jenen geltenden Grundsätze im wesentlichen auch bei diesem anzuwenden haben und hierin liegt eben der technische Vorteil dieses Stufenganges. Auch hier soll also der Lehrer nicht mit dem einzelnen Worte und den Redeteilen sondern mit dem Satze beginnen, von welchem aus analytisch auf jene zurückgegangen wird; auch für das Griechische gilt und zwar noch ausgedehnter der Grundsatz der anfänglich gemeinschaftlichen Vorbereitung auf das Übersetzen und ebenso sollen hier wie bei allem Sprachunterricht die einzelnen

*) Vgl. § 102 g. E.

Bestandteile desselben in Wechselbeziehung gesetzt werden. Gleichwol ergeben sich aus der Natur der griechischen Sprache wie aus der weiter fortgeschrittenen Bildung des Zöglings einige Abänderungen der oben erörterten Methode oder genauer ausgedrückt die Grundsätze derselben verlangen hier nach ihrer Folge und Betonung eine etwas veränderte Anwendung. Denn für den Beginn des griechischen Unterrichts in der Quarta bringt der im Lateinischen geübte Schüler schon eine geübte Sprachkraft mit; namentlich hat er in der Zergliederung des Satzes, in der Handhabung der einfachen syntaktischen Fügungen und in der Anwendung des Paradigma eine beträchtliche Fertigkeit erlangt. Der Lehrer darf deshalb rascher von den ersten Übersetzungsübungen zu einer selbständigeren Behandlung der Grammatik übergehen und er muß dies sogar im Hinblick auf das reichere Gebiet der Formenlehre. Gliedern wir also zunächst die Aufgaben des grammatischen Unterrichts nach den einzelnen Klassen, so wird zwar die Lehraufgabe der Untertertia*) je nach der jährigen oder halbjährigen Dauer des Lehrgangs etwas weiter oder enger abzumessen sein; im ganzen bietet hier aber mit Rücksicht auf die notwendige Sicherheit und Klarheit in der Auffassung der Grundbildungen die Einübung der regelmäßigen Declination (etwa mit Ausnahme der Zahlwörter) und Conjugation (Verba pura, muta und contracta nebst dem Hilfszeitwort) einen völlig ausreichenden Lernstoff dar. Der Obertertia sind die unregelmäßigen Bildungen in Declination und Steigerung, die Zahlwörter, die liquiden Verba, die Conjugation auf μι und die gebräuchlichsten unregelmäßigen Zeitwörter zuzuweisen; in beiden Klassen sind die Accentregeln in möglichst genauem Anschluß an den grammatischen und den Übersetzungsstoff zu lehren. Für dieselbe Abteilung der Tertia, sofern in ihr die Erklärung des Homer begonnen wird, kommen hierzu noch die Grundlagen der homerischen Formenlehre, welche ebenso wie die unregelmäßigen Verba in Sekunda zum Abschluß und zur allgemeinen Übersicht gebracht werden soll. Die Anschauung der einfachen syntaktischen Verhältnisse hat der Schüler schon am Lateinischen gewonnen; er wird also durch Vergleich mit demselben von Anfang an über die allgemeinen charakteristischen Ähnlichkeiten (Accus. c. inf., genet. absol., Gebrauch des Partipiziums) und die Unterschiede beider Sprachen (Wegfall des Ablativ, Gebrauch des instrumentalen Dativ und dergl.) leicht unterrichtet werden können. Die Casuslehre einschließlich des Gebrauchs der Präpositionen gehört nach Tertia, wo auch die Modi nach

*) Nach dem jetzigen preußischen Lehrplan, den ich aber in dieser Verschiebung des griechischen Unterrichts als eine Verbesserung des früheren nicht anerkennen kann.

ihren allgemeinsten Verwendungen, namentlich nach ihren Verbindungen mit den gebräuchlichsten Conjunktionen, jedoch ohne systematische Zusammenfassung und im engen Anschluß an den Lesestoff zu erörtern sind. Eine Übersicht der Moduslehre in ihrem lebendigen Verhältnis zu den einzelnen Satzformen und zu den Partikeln ist der Sekunda vorzubehalten, hiermit aber abgesehen von gelegentlichen Ergänzungen und Widerholungen der gesonderte Unterricht in der griechischen Grammatik abzuschließen, da die Prima in der Erklärung der Schriftsteller mit allen ihren reichen Beziehungen zu dem griechischen Leben ein genügendes Arbeitsfeld besitzt.*)

Gehen wir nach dieser allgemeinen Anordnung des grammatischen Lehrstoffs auf seine didaktische Behandlung im einzelnen ein, so hat der Lehrer, nachdem die Buchstaben wo möglich schon in den vorangehenden Ferien erlernt sind und nach Übersetzung und Erklärung der ersten Sätze aus dem Lesebuche sofort an die Einübung der ersten und zweiten Declination zu gehen; beide sind wegen ihres verwandten Charakters und wegen der Adjektiva möglichst zusammenzufassen, dabei aber die Formen der Endsilben und ihr Verhältnis zum Stamm klar auseinanderzuhalten und durch reichlichen Gebrauch der Wandtafel zu veranschaulichen. Um des Übersetzens und der Satzbildung willen ist nach Erlernung beider Declinationen sogleich das Verbum εἰμί einzuschalten; dasselben ist nur gedächtnismäßig einzuüben, da von sprachlicher Ableitung seiner Formen hier noch nicht die Rede sein kann. Die Accentlehre ist nicht etwa bis auf spätere Zeit zu verschieben und dann systematisch zu erörtern; hierdurch würde die Aufgabe sehr erschwert und als ein abgesonderter Teil des Unterrichts hingestellt werden, welcher eben deshalb auch eine besondere Kraftanstrengung nötig machte. Vielmehr sind die Accente sogleich an dem betreffenden grammatischen Abschnitt zu erläutern und auf ihre Regeln zurückzuführen, welche ja in den Declinationsformen die sicherste Grundlage finden. Von Anfang an hat aber der Lehrer auf eine accentuell richtige Aussprache mit aller Strenge zu dringen und hierin auch seinerseits jede Nachlässigkeit zu vermeiden; hierdurch gewinnt er die beste, ja unumgängliche Unterstützung für die Accentlehre und auch ohnedies ist man der griechischen Sprache diese Sorgfalt schuldig. Ist auf diese Weise einige Geläufigkeit in den sprachlichen Bildungen erlangt, so ist mit und an der dritten Declination die Lehre von den Laut-

*) Vgl. Windscheffel der griechische Unterricht auf den unteren Stufen, Progr. von Nakel 1879, und Herrmann der Unterricht in der griechischen Grammatik in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1879, S. 273—301.

veränderungen, insbesondere von der Verschmelzung und Ausstoßung der Konsonanten durchzunehmen, während ihre Assimilation besser bis zu dem Verbum verspart wird, welches hierfür den geeigneten lebendigen Stoff darbietet. Diese Declination soll widerum nicht nur die Substantiva sondern auch die hierher gehörigen Adjektiva umfassen; wie eben angedeutet dient sie in höherem Maße als die beiden ersten dazu, um die Veränderungen kenntlich zu machen, welche das Wort durch die Anfügung der Endungen erleidet, und bereitet durch die hiermit geforderte Zergliederung desselben auf reichere und manigfachere Erscheinungen derselben Art an dem Verbum vor. Bei letzterem sind die gleichen oder doch verwandten Bildungen sofort zusammenzustellen; dasselbe ist also nicht halb mechanisch nach der beliebten Reihenfolge der Tempora und Modi einzuüben, sondern an dem Präsens des aktiven Indikativs ist zuerst, nachdem dasselbe mehrfach gelesen und in der Klasse selbst gedächtnismäßig erlernt ist, die Form der Endungen und ihre Anfügung an den Stamm darzutun und dann dasselbe im Futurum zu verfolgen, immer unter Verwendung geeigneter anderer Beispiele. Erst wenn dies sicher aufgefaßt ist, sind die anderen Tempora des Indikativs nach ihren Endungen zu betrachten und zusammenzuordnen, sodann die Bildung dieser Tempora mittels des Charakterbuchstabens, des Augments und der Reduplikation zu erklären und wenn dieser Modus sicher erlernt ist, zu den übrigen Moden, später auch zu dem Passiv und Medium überzugehen. Abweichend von dem für das Lateinische bestimmten Verfahren werden hiermit zweckmäßig einige schriftliche paradigmatische Übungen verbunden werden, nicht zwar in der Ausdehnung daß ganze Verba durchconjugiert werden, sondern unter Auswahl einzelner, namentlich der zusammengesetzteren Tempora, bei denen der Schüler zu besserer Verstandes- und Sprachübung anfangs die verschiedenen Bestandteile der Form (Augment, Stamm, Tempuscharakter, Bindevokal und Endung) durch kleine Striche von einander zu sondern hat. Diese Arbeiten dienen zugleich zur Übung in griechischer Schrift; dieselben sind deshalb nicht nur in der Klasse vorzulesen sondern zum Teil wenigstens von dem Lehrer durchzusehen, welcher auf eine sorgfältige und möglichst gute Handschrift dringen und namentlich jede Entstellung und Verschleifung der Buchstaben und das nachlässige Setzen der Accente rügen soll. An diese paradigmatischen Arbeiten haben sich, sobald ein genügender Teil der Grammatik durchgenommen ist, sogenannte Formenextemporalien zu schließen, dergestalt daß der Lehrer nicht ganze Sätze diktiert sondern die schriftliche Angabe einzelner Formen aus einer Anzahl gutgewählter Nomina und Verba verlangt. Die Hauptsache ist indes eine reichliche mündliche Übung; der Lehrer hat hierbei

Gelegenheit sich in rascher Frageweise zu vervollkomnen und durch geschickte Verbindung der Fragen und scharfe Prüfung der Antworten die Schüler nicht nur sachlich zu fördern sondern auch geistig anzuregen und moralisch in Zucht zu nehmen. Dies muß ihm mittels vorgängiger Überlegung und bei einiger Fertigkeit um so eher gelingen, je lieber die Schüler einer schlagfertigen, im einzelnen wechselnden und im ganzen doch planmäßigen Anregung durch gespannte Aufmerksamkeit und innere Teilnahme entgegenzukommen pflegen.

Nachdem die Schüler auf diese Weise das Verbum purum nebst den hierher gehörigen Accentregeln sicher erlernt haben und noch während der schließlichen Befestigung in demselben kehrt der Lehrer zu der Steigerung der Adjektiva und zu den Fürwörtern zurück; letztere sind gedächtnismäßig zu lernen, erstere auf ihre Regeln zurückzuführen. Es mag hier beiläufig an den früher erörterten Grundsatz erinnert werden, daß das häusliche Erlernen immer in der Schule durch widerholtes Lesen und Erklären des Leseabschnitts vorbereitet werden soll; dasselbe muß bei dem griechischen und ebenso bei dem französischen und englischen Unterricht um so mehr befolgt werden, je wichtiger in diesen Fächern die Ausbildung einer richtigen Aussprache ist. Die Erlernung der Steigerung und der Pronomina wird wenig Zeit kosten; um so rascher kann der Lehrer zu dem Verbum zurückkehren, um nach gleicher Methode wie vorher die muta und contracta durchzunehmen; mit jenen ist die Lehre von der Verschmelzung und Assimilation der Konsonanten, mit diesen die Kontraktion der Vokale zu verbinden und, soweit beides nicht schon bei der Declination eingeübt ist, zu ergänzen und abzurunden. Hiermit ist die eigentliche grammatische Aufgabe der Untertertia erledigt; hält der Lehrer seine Zeit recht zu Rate, so wird er noch genügende Muße haben, um das erlernte zusammenhängend zu widerholen und durchzuüben, abgesehen von dem steten Anlaß, welchen das Übersetzen hierzu bietet. Die wenigen unregelmäßigen Nominal- und Verbalformen, welche in dem Lesebuche vorkommen und selbst bei vorsichtiger Ausmerzung sich gar nicht umgehen lassen, sind einfach unter Hinzufügung des Präsens und des Infinitivs zu erklären; auf ihre sonstige Ableitung und Beugung ist hier nicht einzugehen. Auch die Syntax darf in dieser Klasse keine besondere Berücksichtigung erfahren; mit den einfachen Satzfügungen und mit der Geltung der Präpositionen ist der Schüler aus dem Lateinischen bekannt, so daß es für ihn weniger aufklärender Winke bedarf und ein weiteres tut hier nicht Not. Dagegen sind die Genusregeln in möglichster Vereinfachung in Quarta zu lernen; schon die für die mündliche Übung so nötige Verbindung der Adjektiva und Substantiva weist darauf hin.

Aus allem bisherigen ergiebt sich schon, daß mit der attischen Formenlehre begonnen werden soll. Zwar sind in älterer und neuerer Zeit von denkenden Lehrern und ausgezeichneten Philologen*) Versuche gemacht, den griechischen Unterricht mit der Erklärung des Homer zu beginnen und demgemäß auch den Anfangsunterricht auf die homerische Formenlehre zu richten. Nach den gemachten Mitteilungen, welche bei der Einsicht und Glaubwürdigkeit der Zeugen in keiner Weise misachtet werden dürfen, sind jene Versuche nicht ohne Erfolg geblieben und überdies spricht für diese Methode die Ansicht, daß es vernünftiger und sachgemäßer sei, bei der Erlernung einer fremden Sprache, sofern es sich nicht um ihre Aneignung zu augenblicklichem Gebrauch sondern um eine gründliche Einsicht in ihren Bau und um Ausschöpfung ihres formalen Bildungsgehalts handele, eben den Weg zu gehen, welchen die Sprache selbst in ihrer Entwickelung zurückgelegt habe. Desungeachtet muß der bisherige Unterrichtsgang als zweckmäßiger gelten. Jene Erfolge sind weder allgemein genug noch sind ihre Bedingungen hinlänglich bekannt, um für einen vollgiltigen Beweis auszureichen; Passow (in Jenkau) wie Herbart (in seinem Königsberger pädagogischen Seminar) hatten nur eine kleine Schar von Schülern, bei denen manches möglich ist, was sich in einer gefüllten Klasse verbietet, und der letztere war bekanntlich sehr geneigt den formalen Bildungswert der alten Sprachen gegen den Inhalt der Schriftsteller ungebürlich herabzusetzen. Eine genaue Verfolgung des geschichtlichen Bildungsganges der griechischen Sprache ist aber bei der Lückenhaftigkeit und der sonstigen Beschaffenheit ihrer Litteratur, bei unserer trotz aller achtungswerten Anstrengungen immer noch mangelhaften Einsicht in die Entstehung der homerischen Formen und in ihr gegenseitiges Verhältnis sowie endlich aus Rücksicht auf die für den Schulunterricht vergönnte Zeit nicht einmal annähernd durchzuführen. Selbst die Verteidiger jener Ansicht sind nicht Willens gewesen, den großen Abstand von Homer bis zur attischen Prosa durch die Betrachtung der dazwischen liegenden spärlichen Reste der äolischen dorischen und jonischen Mundart auszufüllen und verständlich zu machen; wenn denn aber dieser Sprung doch einmal getan und die geschichtliche Methode des Sprachunterrichts so stark unterbrochen werden muß, so ist dieser Grund

*) So von Dissen, Herbart, Passow und schließlich von G. L. Ahrens; vgl. die Verhandlungen der Göttinger Philologenversammlung vom Jahre 1852. Schon J. M. Gesner würde mit Homer den griechischen Unterricht begonnen haben, wenn nicht impedimenta externa entgegengestanden hätten, Isag. I. 160 flg. bei G. Schmid griech. Sprache in K. Schmids Encykl. 2. Aufl. III. 53.

überhaupt hinfällig und es ist ratsamer von vornherein sein Augenmerk auf diejenige Mundart zu richten, in welcher die meisten Schriftsteller überliefert sind und welche die festeste Ausbildung gewonnen hat. Diese letzte Eigenschaft der attischen Prosa reicht aber allein hin, um ihr für den Beginn des griechischen Unterrichts den Vorzug zu geben; die Vielgestaltigkeit der homerischen Formen in Declination und Conjugation und der Mangel an festem Abschluß in ihnen macht sie völlig untauglich, um die Schüler an klare und sichere Normen zu gewöhnen, deren sie sich auch bei anderen Bildungen bedienen könnten. Nicht schwerer wiegt der aus dem Inhalt der Schriftsteller entnommene Grund; für den ersten Unterricht eignen sich einfache und wolgewählte Sätze und bald darauf kürzere Abschnitte mit geschichtlichem mythologischem und selbst geographischem Stoffe am besten, wogegen das homerische Epos auf dieser Altersstufe weder nach seinem Zusammenhange übersehen noch nach seiner Schönheit gewürdigt werden kann. Hierfür ist erst die Sekunda der geeignete Ort; wollte man die Odyssee schon in der Tertia zusammenhängend lesen lassen, so wäre dies bei der Schwierigkeit der Sprache und der geringen allgemeinen Bildung der Schüler der sicherste Weg, um diesen den Homer und dem Lehrer den Unterricht gründlich zu verleiden.*)

Nach gleichen Grundsätzen wenn auch in rascherem Gange ist in der Obertertia der oben bezeichnete Abschnitt der regelmäßigen Formenlehre zu behandeln; die manigfacheren Änderungen des Stammes bei den liquiden Zeitwörtern, die eigentümlichen und für die Einsicht in den griechischen Sprachbau höchst lehrreichen Verba auf μι werden sich bei methodischer Verweisung auf die früheren Erscheinungen in verhältnismäßig kurzer Zeit erlernen lassen. Wenn bei beiden die abnormen Bildungen in größerer Anzahl als bisher auftreten, so gilt es auch diese soviel als möglich auf Regeln zurückzuführen oder durch Analogien zu erläutern, wofür ja die geschäftliche Behandlung der Sprache in der neueren Grammatik die Wege gebahnt hat. Übrigens läßt sich jetzt schon dem Gedächtnis der Schüler mehr zumuten, die Stärkung desselben durch häufige Widerholungen vorausgesetzt. Hierher gehören namentlich die Anomalien der Nomina, welche im wesentlichen einfach zu erlernen sind; doch werden sich betreffs der Heteroklita und der unregelmäßigen Steigerungen auch bestimmte allgemeine Gesichtspunkte einführen lassen, welche zu der Arbeit des Gedächtnisses die Tätigkeit des Verstandes gesellen. Innerhalb der regelmäßigen Formenlehre liegt schließlich noch die Wortbildung; dieses im

*) Vgl. über diesen Gegenstand den erschöpfenden Aufsatz von Corssen in Mützells Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1854, S. 97—117.

Unterricht allzuhäufig vernachlässigte Kapitel verdient aber sowol wegen seines Umfanges und wegen seiner Bedeutung für das sprachliche Material als wegen der Anregung, welche es durch die Aufdeckung seiner Gesetze der Geistesbildung gewährt, eine ausdrückliche und gesonderte Berücksichtigung.*) Hierbei darf der Einfluß, welchen die Ableitungen und Zusammensetzungen auf den Wortaccent ausüben, um so weniger unerörtert bleiben, als die Accentlehre hierdurch an einheitlicher Gestalt und der Unterricht an Verknüpfung gewinnt. Dieser Teil des sprachlichen Unterrichts gehört aber noch der Tertia; er ist für diese Altersstufe keineswegs zu schwer, er schließt sich bequem an das Übersetzen an und erfordert bei der nötigen Beschränkung nicht viel Kraft noch Zeit.

Überdies sind die Gesetze der Wortbildung bei vorsichtiger und doch durchgreifender Anwendung sehr förderlich für die Erlernung der unregelmäßigen Verba, welche in Sekunda abzuschließen ist. Zwar die ersten und gebräuchlichsten derselben werden einfach auswendig zu lernen sein; gar bald hat aber der Lehrer sein Augenmerk darauf zu richten, daß die scheinbaren Anomalien durch Ableitung aus den Wurzeln möglichst verschwinden und sich in allgemeine und verständliche Erscheinungen aufklären, oder daß die von verschiedenen Stämmen gebildeten Tempora des der Bedeutung nach gleichen Worts nach ihrem Ursprunge gesondert und scharf aufgefaßt werden. Dieser Gegenstand ist zu reichhaltig, um hier auch nur mit einiger Vollständigkeit behandelt werden zu können; für den Sprachkundigen bedarf es indes auch nur weniger Beispiele, um die angedeutete Methode des Unterrichts anschaulich zu machen. Abgesehen also von den zahlreichen Bildungen auf *ανω, σκω* und ähnlichen, welche eine gemeinschaftliche Erörterung geradezu unabweislich machen, ist die noch vorhandene oder schon geschwundene präsentische Reduplikation in ihren Umwandlungen und Resten durch die von ihr beeinflußten Formen zu verfolgen, um dieselben verständlich zu machen; Bildungen wie *ἔσχον, ἔσπον, πέπτωκα* und viele andere verlieren hierdurch ihre Dunkelheit. Ebenso gehört hierher die Verwandtschaft des Hauchs mit der Spirante Sigma, der Wechsel zwischen beiden und ähnliches, dessen Beachtung dazu dient die Unregelmäßigkeit und die scheinbare Willkür in das Gesetz aufzuheben und hierdurch den Stoff dem Geiste des Schülers faßlich und verwandt zu machen. Andererseits ist es ebenso leicht als notwendig, die Formen verschiedener Stämme, welche sich zum Ausdruck eines Begriffs (z. B. sagen) verbunden haben, ihren eigentümlichen Wurzeln zuzuweisen und auf diese Weise das verworrene zu schlichten.

---

*) Schmalfeld Erfahrungen, S. 211 und 242 flg.

Diese Art der Erläuterung soll allerdings dem Erlernen nicht unbedingt und überall vorausgehen sondern dasselbe begleiten und ihm nachfolgen, kann auch, sobald der Schüler in solchen Ableitungen einigermaßen geübt ist, bei der vorgängigen Erklärung des Lehrabschnitts in der Klasse eingeschaltet werden. Bei der Ergänzung der unregelmäßigen Verba in Sekunda sind aber die bisher im einzelnen erörterten Analogien zusammenzufassen und haben dann den Namen zu bilden, in welchen die Widerholungen eingeordnet werden sollen. Wolverstanden soll also diese Behandlungsweise dem Schüler nicht etwa einen neuen Lernstoff bieten, sondern sie soll die Auffassung der Sprachformen erleichtern, indem sie die scheinbar zufällige Erscheinung in das Gesetz einreiht, das lose unter einander verbindet und die mechanische Tätigkeit des Gedächtnisses soviel als möglich durch den Verstand veredelt und befreit.

Unter demselben Gesichtspunkte und soweit ihm Geltung verschafft werden kann, ist auch eine andere neuerdings mit großem Nachdruck empfohlene Behandlung der griechischen Formenlehre nicht nur zulässig sondern völlig ratsam. Bekanntlich hat die Methode der Sprachvergleichung, nachdem sie sich mehr und mehr abgeklärt und von unsicheren und unklaren Analogien zu der Aufstellung bestimmter und exakter Gesetze gewendet hat, uns in den Stand gesetzt, in den alten Sprachen namentlich aber in der griechischen manche unregelmäßigen Formentwickelungen zu verstehen und das bisher dunkle und verschiedenartige in klare und gleichartige Erscheinungen umzuwandeln. Ihre Arbeit ist noch keineswegs vollendet oder auch nur annähernd abgeschlossen; allein bestimmte unumstößliche Ergebnisse der bezeichneten Art liegen vor und verdienen für den Schulunterricht verwertet zu werden, wie dies in der Tat schon in einigen Schulbüchern geschehen ist.*) Die Frage ist nur, wie weit diese

*) So in der griechischen Grammatik von G. Curtius nebst den Erläuterungen zu derselben und in der griechischen Formenlehre für Gymnasien von Müller und Lattmann. Vgl. die Verhandlungen der vierten Königsberger Direktorenkonferenz, 1865, S. 2—41; desgleichen der dritten pommerschen Konferenz, 1867, S. 17—46, der Hallenser Philologenversammlung vom J. 1867, den lehrreichen Aufsatz von G. Stier über Recht und Unrecht der traditionellen Schulgrammatik gegenüber der sprachvergleichenden Richtung, besonders für das Griechische, in der Berliner Zeitung für das Gymnasialwesen, 1869, XXIII. S. 97—134 und die verständigen Erwägungen von G. Schmid in K. Schmids Encykl. des ges. Erz., 2. Aufl. III. 70 in dem Art. griechische Sprache. Vgl. dazu Jolly Schulgrammatik und Sprachwissenschaft, München, Ackermann 1874; und für die sachliche Anleitung Paul Principien der Sprachgeschichte, 1880, Halle, und Gust. Meyer griechische Grammatik, 1880, Leipzig.

Verwertung gehen darf und in welchen Klassen dieselbe statthaft ist. Hierauf kann bei der jetzigen Sachlage nur eine allgemeine Antwort erfolgen: jene Ergebnisse sollen so weit und dort verwendet werden, als und wo sie geeignet sind die sprachliche Bildung der Schüler sachlich und formal mehr als bisher zu fördern. Sie sollen also zu dem schon erlernten nicht etwas anderes hinzufügen, so daß der Schüler jetzt zweierlei zu lernen hätte, wenn auch das zweite etwa von höherem Werte wäre, sondern sie sollen an die Stelle des bisher unverständlicheren und deshalb mühsamer angeeigneten Stoffs treten oder genauer ausgedrückt sie sollen zur Aneignung dieses Stoffs einen Weg zeigen, welcher seinen inneren Bau aufdeckt und ihn hierdurch nicht nur dem Gedächtnis sondern mehr noch dem Verstande des Schülers zugänglich macht. Dieser Weg muß also unbedingt sicher klar und einfach sein, d. h. die zu verwendenden Ergebnisse der Sprachvergleichung dürfen keinem Schwanken unterliegen, sie müssen durchsichtig und leicht verständlich sein und sie müssen unmittelbarer zum Ziele führen. Unter diesen Bedingungen sind sie teilweise schon bei dem Anfangsunterricht zu verwenden; zum größeren Teile sind sie aber auf den höheren Klassen zu benutzen, um durch die Einsicht in den Bildungsgang der Formen dem Schüler eine geistigere und deshalb festere Herrschaft über die Sprache zu sichern und die formale Kraft des Sprachunterrichts zu stärken. Denn das aufgedeckte Gesetz ist dem Leben des Geistes ebenso verwandt als der zufällige und dunkle Stoff ihm fremd ist; jenes wird also nicht nur leichter aufgefaßt sondern es kräftigt auch den Geist in der ihm eigentümlichen Bewegungsfähigkeit. Wie weit nun jene Ergebnisse feststehen, das muß dem gewissenhaften Studium des Lehrers, wie weit und wo sie zu verwenden sind, seinem pädagogischen Takt zur Entscheidung anheimgegeben werden; feste und allgemein giltige Grenzen lassen sich bei einem wissenschaftlich und didaktisch noch in der Entwickelung begriffenen Verfahren nicht mit Sicherheit ziehen. Nur soviel mag zur Warnung hinzugefügt werden, daß der Lehrer der Versuchung widerstehen soll, das was seine eigene wissenschaftliche Teilnahme in Anspruch nimmt ohne weiteres auch in die Schule einzuführen oder irrationale und rein empirische Regeln durch andere ersetzen zu wollen, welche zwar einen Teil der Schwierigkeiten lösen, den Rest aber in einem um so größeren Dunkel lassen. Daß z. B. die übliche Regel über den Gebrauch der Städtenamen im Lateinischen abgeschmackt sei, hat wol jeder Lehrer peinlich empfunden; warum sollte nicht für die dritte Declination gelten, was in den beiden ersten, oder für den Singular, was für den Plural richtig ist? Allein für diese Regel schlechtweg den Lokativ einzuschalten ist für den früheren Unterricht so lange bedenk-

lich, als es nicht gelungen ist, denselben auch in allen übrigen Bildungen, in welchen er jetzt oder früher unzweifelhaft vorhanden gewesen ist, dem Auge des Schülers kenntlich zu machen und alle gleichen Erscheinungen auf die gleiche und gleich verständliche Regel zurückzuführen. Dagegen ist es wol gestattet, die Sekundaner oder Primaner mit diesem Casus bekannt zu machen und somit von einer Ungereimtheit zu befreien, welche manchen denkenden Schüler bedrückt und behindert hat.

Haben die Schüler eine ausreichende Sicherheit in der Kenntnis der attischen Formen erlangt, so werden dieselben in den homerischen Dialekt ohne Schaden eingeführt werden können; gerade auf Grund jener Kenntnis ist es unbedenklich und für die Einsicht in den Sprachbau nötig nunmehr dem fließenden Spiel der homerischen Formen nachzugehen, in welchen sich das Wachstum der Sprache unverhüllter zeigt. Eine gesonderte Zusammenstellung dieser Formen der Übersetzung vorauszuschicken ist nicht rätlich: sie würde schwerer zu erlernen sein und jedesfalls todt bleiben, so lange sie nicht mit dem lebendigen Schriftsteller verbunden wird.*) Besser ist daher die Übersetzung des Homer unmittelbar zu beginnen, beim langsamen Vorschreiten die einzelnen Formen zu erläutern, in einheitliche Gebilde zusammenzufassen und unter Benutzung der Wandtafel genau einzuprägen. Dieses Verfahren verbindet Lebendigkeit und Klarheit und entspricht genau dem allgemeinen Grundsatze, nach welchem von der einzelnen Warnehmung zur Regel fortgegangen werden soll. Hierunter ist aber auch verstanden, daß der Lehrer die homerischen Formen einzelner Wörter, z. B. der persönlichen Pronomina, des Hilfszeitworts und anderer im Zusammenhange hersagen lasse. Was der Schüler aus den übrigen Dialekten zu lernen hat, das verdient vollends keine abgesonderte Behandlung sondern ist nur da zu erklären, wo es ihm in den Schriftstellern begegnet; dies gilt also auch von den milden leicht faßlichen Dorismen der tragischen Chöre. Aufmerksamer ist dagegen der jonische Dialekt des Herodot zu behandeln; im ganzen empfiehlt sich indes für ihn dasselbe Verfahren wie für Homer. Übrigens läßt sich nicht leugnen, daß, wo die Sekunda ausschließlich mit Homer und Herodot beschäftigt wird, leicht eine Unsicherheit in den attischen Formen entsteht, welche sich namentlich in den schriftlichen Übungen verrät. Zur Verhütung derselben soll der Lehrer abwechselnd einige Kapitel des Herodot von den Schülern in den Formen der attischen Prosa vorlesen und die Unterschiede genau angeben lassen.

*) Dagegen ist es rätlich zur Übersicht und Widerholung eine wolgeordnete und entwickelnde Zusammenstellung der homerischen Formen zu gebrauchen, wie sie E. Kammer homerische Vers- und Formenlehre, Gotha 1884, geliefert hat.

Im Anschluß an die Formenlehre mag noch die Frage erörtert werden, ob und nach welchen Grundsätzen auch im griechischen Unterricht ein besonderes Vokabellernen etwa unter Benutzung geeigneter Vokabularien betrieben werden soll. Man hat diese Frage mehrfach bejaht und sodann die Wörter hauptsächlich in sachlicher Zusammengehörigkeit erlernen lassen; ob mit einem entschiedenen Nutzen, darüber liegen ausreichende Zeugnisse nicht vor. Erwägt man indes, daß die Schüler durch den lateinischen Unterricht in der Aneignung eines fremden Sprachschatzes schon ziemlich geübt sind und rechnet man hierzu die Menge der Wörter, welche bei der Formenlehre mit ihrer Bedeutung eingeprägt werden, so wird man von einem selbständigen Vokabellernen um so eher absehen dürfen, je allseitiger der Lehrer den Übersetzungsstoff ausbeutet. Denn die griechische Sprache entfaltet in ihrer Beweglichkeit und sinnlichen Lebendigkeit auch in den Schulschriftstellern einen viel größeren Wortschatz als die römische. Wenn der Lehrer also die vorkommenden Worte genau erläutert und erlernen läßt und wenn er sie außerdem bei der Erklärung nach bestimmten Gesichtspunkten zusammenfaßt und bei den Schreibeübungen wider verwendet, so wird auch ohne jenes besondere Erlernen eine genügende Wortkenntnis gewonnen. Dies um so mehr als in einem der Hauptschriftsteller, dem Homer, bei aller Fülle und Eigentümlichkeit des Ausdrucks doch dieselben oder die verwandten Worte und Redewendungen so häufig widerkehren, daß der aufmerksame Schüler sich bald in denselben soweit hineingelesen hat, um etwa mit Ausnahme bestimmter Schilderungen durch das zeitraubende Aufsuchen der Wörter im Lexikon nicht mehr aufgehalten zu werden. Die Zusammenfassung der vorkommenden Wörter mit ihren Familien muß aber nach verschiedenen teils sachlichen teils etymologischen Gesichtspunkten erfolgen. In ersterem Bezuge genügt es z. B. darauf hinzuweisen, daß bei der Angabe einer Tageszeit im Xenophon die Einteilung des Tages und die übrigen Tageszeiten, bei den Kriegsbegebenheiten die Waffen und das Heerwesen, bei der Erklärung des Lysias die gerichtlichen Ausdrücke zusammenzufassen und in dieser Verbindung einzuprägen sind: ähnlich soll die lexikalische Übersetzung des Homer zur vergleichenden Übersicht der zu einem vielgelesenen Hauptwort vorkommenden Epitheta auffordern und andere Gesichtspunkte gleicher Art und gleichen Wertes treten bei anderen Schriftstellern in den Vordergrund.*) Daneben ist der etymologische Gesichtspunkt um so mehr zu berücksichtigen, als er einerseits nach den schon bei dem lateinischen Unterricht angestellten Betrachtungen in den lebendigen Bau und Klang der Sprache einführt und

*) Retzlaff Vorschule zu Homer, 2. Aufl., Berlin 1881.

als andererseits der bekannte Reichtum der griechischen Sprache an Ableitungen und Zusammensetzungen hierzu auffordert. Demnach hat der Lehrer nicht nur die verschiedenen Sprossen eines Stammes, soweit dieselben den Schulschriftstellern angehören, sondern auch die gleichen Ableitungsformen in verschiedenen Wortfamilien nach ihrer Bedeutung zusammenzufassen und in widerholter Übersicht einzuprägen. Alles dies soll aber in steter Verbindung mit dem Lesen und aus demselben heraus geschehen, um alle Teile des Unterrichts in lebendiger Verknüpfung und gegenseitiger Unterstützung zu erhalten.

§ 117.

Die einfache Gliederung des syntaktischen Unterrichts ist oben gegeben und hiernach fällt derselbe wesentlich den beiden mittleren Klassen zu, während die Untertertia fast ausschließlich mit der Formenlehre, die Prima mit dem Lesen sich beschäftigen soll. Im allgemeinen ist hier aber mehr noch als beim Lateinischen vor systematischer Ausführlichkeit und überscharfer Begriffserörterung zu warnen; die Sucht alle Erscheinungen in bestimmte Regeln zu fassen und in dieser Gliederung einzuprägen fördert nicht sondern beeinträchtigt die Aneignung der griechischen Sprache und tödtet die Frucht dieses Unterrichts vor ihrer Zeitigung. Denn es hat ja freilich jede Erscheinung in dem Geist und der Geschichte der Sprache ihren faßbaren Grund; gerade bei der Vielgestaltigkeit und Beweglichkeit des griechischen Ausdrucks ist aber zu dessen Verständnis schon eine reichliche Anschauung der Sprache erforderlich. Wollte man aber den umgekehrten Weg gehen und die begrifflichen Feststellungen und Unterscheidungen der Eingewöhnung in den lebendigen Sprachschatz vorausschicken, so würden die Schüler nie mit demselben vertraut werden und in Wahrheit den Wald vor den einzelnen Bäumen nicht sehen, was natürlich ihre Lust am Griechischen gründlich abtödten müßte. *Die Sprache wird nicht aus der Grammatik wenn auch nicht ohne dieselbe, sondern die Grammatik aus und an der Sprache gelernt*; dieser selbstverständliche Satz verdient für das Griechische um so stärker betont zu werden, je leichter bei ihm noch immer manche Lehrer der Versuchung unterliegen Grammatik und Schriftwerk auseinander zu halten und der ersteren eine systematische Anstrengung zuzuwenden, welche der Schüler nicht zu tragen vermag.*)

---

*) Ein vortreffliches und namentlich von den jüngeren Lehrern zu beherzigendes Muster, wie der syntaktische Unterricht dem Übersetzen angeschlossen werden soll, liefert der Aufsatz

Ohnehin wird der Unterricht in der griechischen Syntax durch die vorausgehende Bekanntschaft mit der lateinischen sehr vereinfacht und erleichtert, nicht nur in dem Bezuge daß die allgemeinen Verhältnisse der Satzfügung und der Wortrektion den Schülern schon klar bewuſt sind, sondern auch insofern als die Erscheinungen in beiden Sprachen vielfach verwandt sind und es deshalb nur einer Verweisung auf das Lateinische bedarf, um ausgedehnte Gruppen des Sprachgebrauchs hinlänglich zu erläutern. Es kommt deshalb hauptsächlich auf die sichere Auffassung der griechischen Eigentümlichkeit an, soweit dieselbe als grundlegendes Gesetz und nicht etwa als der besondere Ausfluß der beweglichen Rede in ihren leicht wechselnden Gestalten und Bedingungen anzusehen ist. Sonach ist eine selbständige und begriffliche Behandlung der einzelnen Casus überflüssig; daß und wo an die Stelle des lateinischen Ablativs der griechische Genetiv oder Dativ trete, ist leicht erklärt und übrigens sind die Casus in Verbindung mit den regierenden Adjektiven Verben und Präpositionen durchzunehmen, die letzteren daneben nach Gebrauch und Bedeutung übersichtlich zusammenzustellen und fest zu erlernen. Die Eigentümlichkeit der griechischen Sprache giebt sich aber viel mehr in der ausgedehnten Verwendung des Partizips und in den Partikeln kund; hierauf ist also der syntaktische Unterricht ganz besonders und zwar um so mehr zu richten, je nachdrücklicher das Übersetzen hierzu auffordert. Demnach müssen auf den mittleren Stufen die wesentlichen Partizipialverbindungen einschließlich des genet. absol. im Anschluß an den Schriftsteller und aus diesem heraus erörtert werden, wozu es einer besonderen Benutzung der Grammatik und der Formulierung bestimmter Regeln nicht einmal bedarf. Der sogenannte absolute Nominativ und Accusativ des Partizips nebst einigen selteneren Erscheinungen kann beim Übersetzen in Sekunda und Prima erklärt werden. Von den Partikeln gehören aber die beiordnenden und disjunktiven jedenfalls nach der Obertertia; die übrigen sind nur soweit zu berücksichtigen, als sie mit bestimmten Moden in notwendiger Verbindung stehen, diese Modusverbindungen aber nur gebrauchsweise und unter Zurückführung auf bestimmte Regeln einzuüben. Welches also die gebräuchlichsten Formen der Final- und Consecutivsätze seien, das darf schon um der Schrifterklärung willen auch in Tertia nicht übersehen werden; eine übersichtliche Zusammenstellung und innere Begründung dieser Satzverhältnisse, ganz besonders aber die Lehre von den Bedingungssätzen nach

---

von Rehdantz in Mützells Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1851, S. 393 ff.: Bemerkungen allgemeiner Art über den Unterricht im Übersetzen griechischer Autoren. Vgl. Döderlein Pädag. Bemerkungen und Bekenntnisse, Erlangen 1838 S. 20.

ihren regelmäßigen Unterschieden ist der Sekunda vorzubehalten und hiermit selbstverständlich der Gebrauch der Bedingungs- Verneinungs- und Verbotspartikeln zu verbinden. Auch hierbei wird sich der Lehrer der begrifflichen Abstraktionen so viel als möglich zu entschlagen und die einfachen Regeln, wie schon vorher, an gut gewählten und fest zu erlernenden Mustersätzen einzuprägen haben; jene Abstraktionen, welche in der wissenschaftlichen Grammatik ihre Berechtigung haben, liegen zum Teil über dem geistigen Gesichtskreis der Schüler, zum Teil decken sie die manigfachen Spracherscheinungen doch nicht genau und führen zu schwankenden oder doch einschränkenden Bestimmungen, welche den Schüler nicht aufklären sondern verwirren und beunruhigen. Neben diesen Abschnitten ist auch die Lehre vom Artikel in der Sekunda gelegentlich im Zusammenhange darzustellen oder besser noch von den Schülern zusammenzufassen, alles übrige aber, z. B. die Wortstellung, die Attraktion und dergl., nur im Anschluß an die Erklärung des Schriftstellers zu behandeln. Der Prima verbleibt dann die Anwendung des bisher erlernten, bei genügendem Anlaß eine Widerholung desselben und die ergänzende Erklärung seltenerer Modus- und Partikelverbindungen (*οὐχ ὅτι, μὴ ὅτι, οὐχ ὅπως* in Verbindung mit *ἀλλὰ καὶ, ἀλλ' οὐ* und ähnliches der Art). Jene Widerholungen sollen sich ebensowol auf die unregelmäßige Formenlehre in ihrer geschichtlichen Fortbildung als auf die Syntax erstrecken, übrigens aber bei wirklich gebotenem Anlaß also im Anschluß an den Lesestoff oder die Schreibeübungen und nicht in Absonderung von denselben eintreten, und an solchem Anlaß pflegt es ja nicht zu fehlen.

Bei dieser Behandlung der Syntax wird zweierlei erreicht, erstens daß sie überall in den innigsten Zusammenhang mit dem Lesestoff tritt, und zweitens daß die selbständige Durcharbeitung eines grammatischen Lehrbuchs überflüssig wird. Dies letztere mögen vielleicht diejenigen beklagen, welche sich eine gründliche Sprachbildung nur als Ergebnis eines ausgedehnten grammatischen Unterrichts und diesen widerum nicht ohne eine besondere Grammatik denken können, welche für den Schüler die Quelle seines Wissens sein müsse. Allein was für das Lateinische notwendig ist, das ist es nicht auch gleicherweise für das Griechische, und selbst was bei der griechischen Formenlehre unentbehrlich ist, das besitzt nicht denselben Wert für die Syntax. Ein ausreichendes grammatisches Hilfsbuch soll der Schüler übrigens auch für die griechische Syntax besitzen; er bedarf dessen zum Nachlesen und zur Vermeidung der leidigen Diktate. Allein die Regel soll er an ihrer Erscheinung und zwar unter der mündlichen Leitung des Lehrers erkennen; hierdurch fällt freilich für den letzteren das bequeme Hinweisen auf die Schulgrammatik fort und er

hat vielmehr in lebendigem Verkehr mit dem Schriftsteller und mit den Schülern die Grammatik immer wider selbst zu schaffen und zu widerholen. Was ihn aber geistig mehr anstrengt, das fördert auch die Schüler mehr und überdies wird die Anstrengung durch die bessere Frucht reichlich aufgewogen und schließlich in demselben Maße vermindert, in welchem sein Ärger über die Unwissenheit und namentlich über das Ungeschick der Schüler in der Anwendung der Regeln abnimmt. Die Frucht ist aber eine bessere, weil der Schüler die Sprache überall in ihrer lebendigen Gestaltung innerhalb des Schriftstellers anschaut, weil also ihre Erscheinungsformen nicht vereinzelt, ihre Gesetze nicht in todter Sonderung auftreten und eben deshalb sowol ihr kaltes und fremdartiges Aussehen wie ihre Schwierigkeit verlieren. Es begegnet noch häufig genug, daß wenigstens die fleißigen Schüler (die faulen oder geistesträgen freilich desto weniger) ihre Regeln über die Präpositionen, über die Bedingungs- und Folgesätze und ähnliches genau und gut genug herzusagen wissen; ob aber *ἀπό*, *πρός*, *παρά* oder *ὑπό* zu setzen, ob *ὥστε* mit dem Infinitiv oder dem Indikativ, wann der Optativ mit *εἰ* oder der Conjunctiv mit *ἐάν* zu setzen sei, darüber bleiben sie ratlos, weil die Schriftwelt und die Grammatik zwei gesonderte Unterrichtsgebiete für sie geblieben sind. Ein gelegentliches Hinübertreten aus dem einen Felde in das andere oder gar ein Abtödten des lebendigen Schriftwerks durch seine grammatische Skelettierung kann die erforderliche Verbindung nicht schaffen; hier hilft nur, daß die syntaktische Auffassung aus der unmittelbaren Anschauung des Schriftstellers herauswachse.

Die Übungen im Griechischschreiben haben nicht einen stilistischen Zweck, wie beim Lateinischen; man würde sie jedoch andererseits zu niedrig stellen und ihre didaktische Wirkung zu wenig ausbeuten, wenn man sie lediglich als Musterbeispiele für den eben behandelten grammatischen Abschnitt betrachten und einrichten wollte. Sie sollen eben, wie die lateinischen Exercitien, zwischen dem Schriftsteller und der Grammatik stehen und wenn auch nicht das Bindeglied zwischen beiden bilden, so doch aus beiden Nahrung und Gestalt entnehmen. Sie sollen den Schüler zur freieren Verwendung des erlernten Sprachstoffs befähigen und hierdurch auch sein Wissen befestigen und klären; mithin müssen sie, wieviel niedriger hier auch das Ziel als im Lateinischen zu stecken ist, sich doch allmählich so weit von dem grammatischen Leitseil lösen, um dem Schüler eine selbständige Kraftübung zu gestatten. Wenn dieselben sich also in Tertia und teilweise noch in Sekunda enger an die jedesmalige grammatische Aufgabe anlehnen,*) so

---

*) Für diesen Zweck ist M. Seyfferts Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deut-

haben sie doch schon in der letzteren Klasse, ganz besonders aber in Prima zusammenhängende Stücke zu bieten, bei deren Übersetzung sich der Schüler freier bewegen darf. Der Stoff derselben ist aus mustergiltigen griechischen Schriftstellern zu entnehmen, wenn auch nicht mit der strengen Beschränkung auf die klassische Prosa wie im Lateinischen. Es können deshalb bei sorgfältiger Zubereitung auch Abschnitte aus späteren Schriftstellern genommen werden, falls dieselben nicht die Spuren des sprachlichen Verfalls oder ein ungriechisches Gepräge allzudeutlich aufweisen. Hiernach wird Plutarch mit seinen latinisierenden Wendungen und Satzfügungen kaum zu gebrauchen sein; Xenophon, Lysias und Isokrates, zum Teil auch Lucian bieten dagegen einen wolgeeigneten und reichhaltigen Stoff, welcher durch einige andere Schriftsteller in zweckmäßiger Abwechselung ergänzt werden kann. Die Verwendung neuerer Denk- und Ausdrucksweise zu diesen Übungen ist aber ein didaktischer Misgriff;*) diese Aufgabe ist an sich zu schwierig und die beigefügte griechische Wortbezeichnung zu fremdartig und zu künstlich, als daß hierdurch der eigentliche Zweck solcher Arbeiten, innigere und klarere Aneignung des griechischen Sprachgebrauchs, nicht vielmehr gehindert als gefördert würde. Dergleichen mag eine sprachliche Ergetzung und eine Kraftprobe für Lehrer sein; für Schüler eignet es sich nicht. Jene alten Stoffe sind aber ganz ähnlich wie bei den entsprechenden lateinischen Übungen zu behandeln; sobald der Lehrer von der Übertragung einzelner Sätze zu zusammenhängenden Stücken übergehen darf, hat er den gewählten Abschnitt so zu bearbeiten, daß seine Übersetzung ausreichende Nötigung zur Anwendung sowol des grammatischen Lernstoffs als der aus dem Schriftwerke entnommenen Redewendungen bietet, und das Urteil wird auf genaue Verwendung von beidem zu dringen haben. Für die Prima sind aber die Stoffe so zu wählen und nötigenfalls umzugestalten, daß die Schüler eine allgemeine Sicherheit in der Syntax, ausreichende Kenntnis des Sprachschatzes einschließlich der gebräuchlichsten Gräcismen und einiges Gefühl für gute Wortstellung, für Anordnung und Verbindung der Sätze zeigen können.**) Es ist nicht

schen in das Griechische, erweitert von A. von Bamberg, 2 Tle., 7. Aufl. 1881, Berlin bei Springer, sorgfältig gearbeitet.

*) So die Themata zur griechischen Komposition für obere Klassen von Bäumlein, Holzer und Riekher.

**) Über den Anschluß des Übersetzungsstoffs an die in der Prima gelesenen griechischen Prosaiker, über die hierdurch erreichte Unterstützung des Lesens durch die griechischen Schreibeübungen und über die Wichtigkeit der letzteren für den gesammten griechischen Unterricht vgl. den lehrreichen Aufsatz von Bonitz in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1871 XXV. S. 705—16. Sehr ähnlich schon Passow über Zweck, An-

ratsam, die Schüler ausschließlich oder auch nur überwiegend mit häuslichen Exercitien zu beschäftigen; die Gefahr unerlaubter Hilfe liegt bei ihnen zu nahe und ist schwerer abzuwehren, da für stilistische Eigentümlichkeiten, welche den Lehrer auf die sichere Spur des Betrugs oder des eigentlichen Urhebers leiten könnten, sich selten Raum findet. Wenn außerdem der Schüler bei diesen häuslichen Arbeiten selbstverständlich das Wörterbuch und die Grammatik benutzen soll, so gewähren doch beide zugleich eine so ausgiebige Hilfe, daß sie demselben die Notwendigkeit einer sicheren und rasch verwendbaren Sprachkenntnis leicht verdecken und dem Lehrer das Urteil über den Besitz solcher Kenntnis erschweren. Je nach der fortschreitenden Fertigkeit der Schüler werden also die Exercitien durch Extemporalien zu ersetzen sein, bis in der Prima diese die Regel und jene die Ausnahme bilden. Für die Beurteilung und Zurückgabe der Arbeiten gelten im wesentlichen dieselben Regeln wie für die lateinischen, nur daß der Lehrer bei jenen noch reichlichere Gelegenheit hat die ganze Klasse frageweise zu beschäftigen und zur Verbesserung des gerügten Fehlers aufzufordern. Die Korrekturzeichen tut der Lehrer gut anfangs für die Fehler gegen die Accente die Formenlehre die Syntax oder die Phraseologie zur Erleichterung für den Schüler verschieden einzurichten; später wird freilich sein Nachdenken stärker beansprucht, wenn er selbst ausfinden muß, welcher Art der begangene Fehler ist. Bei ungeschickter Wahl eines Wortes oder bei ungriechischer Wortstellung ist es auch zur Zeitersparnis geraten das richtige hinzuzufügen; die mündliche Erklärung darf indes auch in diesen Fällen nicht ausbleiben. Zur Vorbereitung auf diese schriftlichen Arbeiten wie zur Befestigung und rascheren Verwendung des Wissens dienen die mündlichen Übersetzungen in das Griechische; dieselben sind regelmäßig und am zweckmäßigsten nach einem gedruckten Übungsbuche anzustellen, teils um Zeit zu ersparen teils um von den Schülern eine häusliche Vorbereitung fordern zu können. Ebenso ist es auch im griechischen Unterricht ratsam von Zeit zu Zeit Retroversionen anzuwenden.

§ 118.

Zum Übersetzen aus dem Griechischen ist für die untere Stufe ein Lesebuch zu benutzen, welches in geordnetem Gange sich soviel als mög-

---

lage und Ergänzung griechischer Wörterbücher (Programm des Conradinum; Berlin 1812, Mauer) S. 59 f. Wenn gegenwärtig das griechische Scriptum von der schriftlichen Abgangsprüfung in Preußen ausgeschlossen wird, so ist dies ein Grund mehr, es im Unterricht der Prima nicht zu vernachlässigen.

lich an den grammatischen Lehrabschnitt anschließt. Dies ist allerdings nicht völlig durchführbar; einzelne zusammengesetztere und selbst unregelmäßige Verbalformen werden in dem aus den griechischen Schriftstellern entnommenen Stoffe mit unterlaufen. Dies ist indes kein Schade; solche Formen sind von dem Lehrer zu übersetzen und kurz zu bestimmen, um von den Schülern gedächtnismäßig aufgenommen zu werden. Wollte man dagegen alle derartigen Bildungen durch Umformung der Sätze ausscheiden, so würde hierdurch der Lehrstoff leicht sein ursprüngliches Gepräge verlieren und jedesfalls so einförmig werden, daß er bei Lehrern und Schülern Langeweile und Überdruß erzeugen müste. Von der Obertertia an sind die Schüler von jenen Chrestomathien zu den Schriftstellern selbst und zwar unbestritten zu der Anabasis des Xenophon und zu der Einführung in den Homer zu leiten. Auch für die beiden oberen Klassen steht die Wahl ziemlich fest: von den Prosaikern sind für Sekunda Xenophon (Anabasis und die Hellenika), Lysias und Herodot, für Prima Demosthenes, Platon und mit der nötigen Auswahl auch Thukydides, von den Dichtern Homer und daneben für die letztere Klasse Sophokles die geeigneten Schriftsteller, welche zugleich einen so reichhaltigen Stoff bieten, daß derselbe nicht einmal ausgeschöpft werden kann und deshalb einer anderweitigen Ergänzung, welche doch wesentlich nur durch litteraturgeschichtliche Gesichtspunkte bestimmt würde, nicht bedarf. Plutarch, welcher noch hier und da in der Sekunda gelesen wird, ist wegen der latinisierenden Satzfügung und wegen seines Mangels an echt griechischem Klang nicht recht angemessen und benimmt besseren Werken den Raum; Lucian sollte aber wegen seiner Leichtfertigkeit und Spottsucht trotz der reinen Sprache, die sich übrigens doch auch von den älteren Attikern erheblich unterscheidet, von der Schule gänzlich ausgeschlossen werden (§ 57). Anderes, was an sich unbedenklich ist und sogar eigentümliche Vorteile bietet, z. B. Isokrates wegen seiner gewählten Phraseologie und wegen des symmetrischen Satzbaues, bleibt besser dem Privatstudium überlassen. Von Thukydides eignet sich besonders das erste und, wenn Zeit vorhanden ist, auch das zweite Buch zur Erklärung; ein Buch ist indes für einen halbjährigen Zeitraum völlig ausreichend und hierbei sollte die großartige Einleitung des ganzen Werkes nicht übergangen werden. Die späteren Abschnitte sind wegen des erschütternden Charakters der geschilderten Begebenheiten für die Jugend weniger angemessen, wiewol auch dem Feldzug nach Sicilien bei anschaulicher Behandlung reiche Frucht abzugewinnen ist. Die Erklärung des Demosthenes ist auf einige der olynthischen oder philippischen Reden zu beschränken; die Rede für den Kranz, wenngleich an sich nicht ungeeignet, nimmt jenen kürzeren übersichtlicheren

und deshalb für die Jugend wirkungsreicheren den Platz und noch weniger gehören die Privatreden in die Schule. Platon bietet des vortrefflichen so vieles, daß die Wahl schwer wird; im ganzen wird man, falls für seine Erklärung der Zeitraum eines Jahres bestimmt ist, gut tun zu der unerläßlichen Apologie, welcher sich der Kriton anschließt, den Protagoras oder Gorgias zu gesellen, jenen wegen der unvergleichlichen Mimik und der sprachlichen Schönheit, diesen wegen der Strenge und des männlichen Ganges der Beweisführung. Der ergreifende Inhalt und die hohe Vollendung des Phädon leitet immer wider den Blick der Lehrerwelt auf diesen Dialog und es geschieht nicht ohne schmerzliches Bedauern, wenn man ihn den Primanern vorenthält. Allein die speculative Entwickelung und kritische Gedankenbewegung in demselben ist doch zu schwierig, um von den Schülern genügend verstanden und gewürdigt zu werden; ihn bruchstückweise lesen heißt aber seinen eigentlichen Wert verschleiern und so mag denn der Lehrer sei es im philologischen oder im Geschichtsunterricht Gelegenheit nehmen den Anfang und Schluß desselben vorzulesen. Vom Homer gehört die Odyssee der Sekunda, die Ilias wegen des lebendigeren und dramatischeren Ganges und wegen der größeren Fülle in Sprache und Schilderung der Prima; wenn hier und da einzelne Gesänge der letzteren schon in der Obersekunda gelesen werden, so mag dies nach dem besonderen Charakter der betreffenden Anstalten statthaft sein, im ganzen ist aber jene Gliederung ratsamer. Von Sophokles sind während des zweijährigen Lehrganges der Prima zwei Tragödien, jede in einem Halbjahr zu lesen, die dazwischen liegenden Semester aber dem Homer zuzuwenden. Nie darf die Erklärung eines Drama oder überhaupt eines in sich abgeschlossenen Schriftwerkes, sei es ein Dialog oder eine Rede, über den Zeitraum eines Halbjahres ausgedehnt oder zwischen zwei Semester verzettelt werden;*) selbst wenn nicht am Schluß des ersten Halbjahres ein Wechsel in dem Schülerbestand eintritt, wodurch den neueintretenden der Anfang, den abgehenden der Schluß der Schrift verloren geht, so muß eine solche Ausrenkung jede lebendige Übersicht des Werkes unmöglich machen und den Schüler gegen dasselbe abstumpfen. Mit Ausnahme der Trachinierinnen eignet sich jedes Stück des Sophokles zur Behandlung, am meisten freilich die drei aus dem thebanischen Sagenkreise und der Aias, und da es um der verstärkten und klareren Anschauung willen besser ist zwei Stücke dieses Meisters zu lesen, so wird hierdurch in der Regel Euripides und die griechische Lyrik von dem Unterricht ausgeschlossen, obschon beide sonst einen angemessenen Stoff bieten

---

*) Vgl. S. 393.

würden. So mögen denn diese beiden, soweit Zeit und Kraft für sie vorhanden ist, dem Privatfleiße der Schüler überwiesen werden.

Für die anfängliche Behandlung des Lesestoffs gelten im wesentlichen dieselben Grundsätze wie für das Lateinische: insbesondere sei hier nochmals empfohlen, daß der Lehrer beim Beginn der Übersetzung die Vorbereitung innerhalb der Klasse selbst leiten und vollziehen soll. Dies gilt nicht nur für die Quarta und für Homer in Tertia, wiewol hier die Notwendigkeit der gemeinschaftlichen Vorbereitung besonders in die Augen springt, sondern auch noch für Sekunda und Prima. So wird der Lehrer hierdurch die Einführung in den herodoteischen Dialekt bei den ersten Kapiteln am zweckmäßigsten und leichtesten vollziehen; die Schwierigkeit des Demosthenes verringert sich, wenn er beim Beginn die ersten Perioden selbst erklärt und übersetzt, und namentlich ist dieses Verfahren beim Sophokles geboten, auf welchen sich ohne solche Anleitung die Mehrzahl der Schüler nur mit großem Aufwand an Zeit und Kraft und doch nicht zu angemessener Befriedigung vorzubereiten vermag. Es ist aber für den Unterrichtserfolg und für den Fleiß der Schüler keineswegs gleichgiltig, ob sie durch die Größe der Aufgabe gleich anfangs abgeschreckt oder durch eine zweckmäßige Hilfeleistung über die ersten Schwierigkeiten hinweggehoben und in die richtige Bahn geleitet werden. Die Schüler haben sich geordnete Präparationshefte anzulegen; daß sie in dieselben nichts falsches aufnehmen, wird wesentlich auch durch die eben bezeichnete Anleitung bewirkt. Wenn nicht früher so doch zum Zweck der Widerholung haben sie die aufgezeichneten Wörter sicher auswendig zu lernen; es ist, wie schon (§ 107) bemerkt, durchaus unzulässig, daß ihnen gestattet wird beim Übersetzen abwechselnd in das Vokabelheft zu blicken, weil hierdurch sowol eine geordnete und gewandte Übersetzung und die erforderliche Aneignung des Sprachschatzes verhindert als auch die zugleich bezweckte Gedächtnisübung geschwächt wird. Zu diesen Heften sollen auch phraseologische Sammlungen treten; wie dieselben zweckmäßig anzulegen und im wesentlichen auch was in dieselben aufzunehmen ist, hat der Lehrer zu bestimmen. Namentlich wird es auf sachliche Zusammenstellung der zu einer Begriffsgruppe gehörigen Ausdrücke ankommen; schon oben ist in diesem Bezuge auf das Kriegs- und Gerichtswesen als geeignete Mittelpunkte hingewiesen, aber auch außerdem bieten sich redensartliche Wendungen zur Bezeichnung der einzelnen Geistes- und Gemütsvorgänge genugsam dar. Diese Sammlungen werden bei zweckmäßiger Einrichtung der Exercitien die Benutzung des deutsch-griechischen Wörterbuchs völlig überflüssig machen.

Bei dem Übersetzen ist stets auf ausdrucksvolles und sinngemäßes Lesen

sowie auf richtige Aussprache zu dringen, wofür der Lehrer anfänglich und auch später noch abwechselnd durch Vorlesen das Muster geben soll. Die Übersetzung selbst soll zunächst genau und treu, weiter hinauf und bei allen Widerholungen auch gewandt und geschmackvoll sein. Wenn ein Primaner eine längere Stelle des Sophokles oder eine demosthenische Periode fließend und in gut gewähltem Deutsch zu lesen vermag, so befriedigt ihn dies nicht nur selbst sondern fördert und befeuert auch seine Mitschüler, wogegen das stotternde und verlegenheitsvolle Übersetzen alle Teile abstößt. Einzelne kürzere und zweckmäßig ausgewählte Abschnitte sind auch aus den griechischen Schriftstellern auswendig zu lernen:*) hierfür eignen sich in der Sekunda, wo diese Übung angemessen beginnt, Stellen aus Homer, für Prima aus Sophokles z. B. der Monolog des Aias und leichtere Chöre und auch die Eingänge demosthenischer Reden.

Die sprachliche Erklärung soll sich nur durch den Schriftsteller selbst, nie durch andere außerhalb liegende Gesichtspunkte bedingen. Anfangs wird der Lehrer freilich den Lesestoff zugleich zu einer reichlicheren Durchübung des grammatischen Abschnitts benutzen müssen; je nachdrücklicher aber derselbe eingeprägt ist, um so weniger darf das Schriftwerk nachher zu grammatischen Widerholungen und Abschweifungen gemisbraucht werden. Was unmittelbar nötig ist und wozu der Schriftsteller auffordert, das ist überall aus der Grammatik heranzuziehen und jeder Irrtum durch Verweisung auf die Regel zu beseitigen, im übrigen aber das sprachliche Verständnis des Werkes und seine Eigentümlichkeit entschieden in den Vordergrund zu stellen, so daß der Lehrer aus diesem selbst die Regel und das Maß für seine Bemerkungen und Fragen zu entnehmen hat. Derselbe Grundsatz gilt für die Sacherklärung: wenn der Lehrer wie früher angedeutet zur Ergänzung der Wort- und Sachkenntnis verwandte Ausdrücke und Gegenstände heranzieht und hierdurch lebendige zusammenhängende und in sich abgerundete Wissensgruppen schafft, so müssen diese sich doch stets dem Schriftsteller leicht anschmiegen und dürfen nie in Ablenkung von demselben eine gesonderte und ausgedehnte Tätigkeit des Lehrers und des Schülers in Anspruch nehmen. Wie sich hiernach das Verfahren je nach den Schriftstellern verschieden gestaltet, mag an einigen Beispielen dargethan werden.

Zunächst ist bei den Historikern, namentlich bei Herodot und Thukydides eine selbständige Behandlung der Sachen am wenigsten angebracht; bei beiden kommt es auf Einführung in den Sinn und die Sprache an, damit der Schüler dem Fortgang der Begebenheiten ohne Anstoß und in

*) Vgl. S. 218 und 390.

Würdigung der dem Schriftsteller eigentümlichen Betrachtungsweise folgen könne. Hier sind also nur wirkliche sachliche und sprachliche Schwierigkeiten und phraseologisch bemerkenswerte Ausdrücke mit einer näheren Erläuterung zu versehen und an solchen Schwierigkeiten ist ja im Thukydides kein Mangel. Namentlich ist aber Herodot ein Schriftsteller, bei welchem ähnlich wie bei Homer der Lehrer darauf hinzuwirken hat, daß der Schüler sich in ihn hineinlese, um baldigst größere Abschnitte in rascherem Fortschreiten bewältigen zu können, und nur sein Dialekt muß immer wieder sorgsam beachtet und mit den attischen Formen verglichen werden. Anders stellt sich schon die Erklärung des Lysias: abgesehen von den gerichtlichen Ausdrücken und anderen Besonderheiten der Rede kann der Lehrer nicht umhin das Gerichts- und Staatswesen der Athener (z. B. bei der Rede gegen den Eratosthenes) in kurzem Überblick und mit knapper Bezeichnung der wichtigsten Punkte hervorzuheben. Dies ist eben für das Verständnis des Lysias nötig und liefert zugleich für Demosthenes und für die Apologie des Platon eine zweckmäßige Vorbereitung. Was derartiges sei es zur Einleitung oder, was natürlich weit vorzuziehen ist, während des Übersetzens an sachlichen Bemerkungen erfolgt ist, das soll nach Vollendung der Rede von den Schülern selbst in geordnetem Zusammenhange vorgetragen werden; durch diese eigene Tätigkeit gewinnen sie eine größere Teilnahme und ein klareres Verständnis für den realen Bildungsgehalt der alten Schriftsteller. Somit bleiben für Demosthenes in sachlicher Beziehung die allgemeinen Verhältnisse des Staats und der Parteien und neben ihnen manche Einzelheiten zu erörtern; das Hauptgewicht fällt hier aber der sprachlichen Betrachtung, der Anordnung der Rede und der Beweisführung zu. Denn die Rede ist wie der Dialog und das Drama ein Kunstwerk und kann deshalb nur unter Beachtung ihres einheitlichen Zusammenhanges und ihrer formalen Ausstattung richtig verstanden werden; werden diese Gesichtspunkte nicht gebürend betont, so erhält der Schüler nur vereinzelte und vergängliche Eindrücke, welche ihm die Absicht wie die Größe des Redners nicht veranschaulichen können, und es ist dann nicht zu verwundern, wenn er bald die Verehrung der alten Litteratur für ein philologisches Vorurteil hält. Aus demselben Grunde ist auch bei Platon die sprachliche Erklärung von gröster Wichtigkeit, natürlich nicht die kleinlich grammatische sondern diejenige, welche die Sprache als den angemessenen Ausdruck für den philosophischen Gedanken betrachtet; und mit dieser Art der Spracherklärung geht die Auffassung des Inhalts nach seiner Einheit und seiner Bewegung Hand in Hand. Für die litterarischen und zeitgenössischen Beziehungen im Platon genügen wenige Be-

merkungen während des Übersetzens, große Einleitungen über die früheren Systeme sind unnütz und sogar schädlich, da der Schüler hierdurch von der nächsten Aufgabe zurückgehalten wird und den wahren Wert jener Speculation doch nicht zu würdigen vermag. Das Verhältnis des Sokrates zu den gleichzeitigen Sophisten darf allerdings nicht unerörtert bleiben; hierzu bietet sich aber innerhalb des Protagoras und auch des Gorgias Gelegenheit genug und übrigens gilt auch hier, was in § 108 über die Einleitungen zu den alten Schriftstellern bemerkt wurde. Aber der Gedankeninhalt und seine mimische Einkleidung verdient eine vorzügliche Beachtung; für jenen sind die Schüler anzuleiten sich selbst im Fortgang der Erklärung eine Disposition zu entwerfen, an deren Hand sie nach beendigtem Dialog sich den Gesammtinhalt die Beweisführung und den Charakter der Personen vergegenwärtigen und in geordnetem Vortrage widerholen können. Durch dieses Verfahren wird der Schüler nicht nur in seiner sprachlichen und formalen Bildung angemessen gefördert werden, sondern er wird auch eine bleibende und erhebende Anschauung von der Größe des Sokrates und der Herrlichkeit des Platon erhalten, welche ihm gleichsam persönlich bekannt und lieb geworden sind, und er wird überdies eine fortwirkende Achtung gegen die Philosophie gewinnen, welche heutzutage sich leider so häufig und zu so großem Schaden für die Wissenschaft und das Leben selbst unter den gebildeten Ständen vermissen läßt.

Eine besondere Betrachtung erfordern die griechischen Dichter, deren formale und sprachliche Erklärung von der bisher erörterten in manchen Beziehungen abweicht. Die Erklärung des Homer soll in der oberen Abteilung der Tertia beginnen; hier handelt es sich indes noch keineswegs um sein inhaltliches Verständnis, sondern der Schüler soll lediglich so weit in seine Sprache eingeführt werden, um ihn in Sekunda leichter und allmählich auch rascher lesen zu können. Der Lehrer hat also zunächst von jeder eigenen Vorbereitung der Schüler abzusehen, welche hier ganz zweckwidrig und nur mit großem Zeitverlust ausführbar ist, meistens auch, wo sie doch gefordert werden sollte, nur mit fremder Hilfe vollzogen wird. Diese Hilfe soll aber der Lehrer selbst leisten; er muß also mit den Schülern Vers für Vers durchgehen, für jedes unbekannte Wort die Bedeutung, für jede abweichende Form die Erklärung und Bestimmung angeben und hiermit in allmählicher aber vorher wol überlegter Ergänzung die allgemeinen Grundsätze der homerischen Formenlehre verbinden. Wie viel Verse anfangs in jeder Stunde zu erklären sind, das läßt sich natürlich nicht für jede Anstalt und für jeden Jahrgang gleichmäßig bestimmen. Geht aber der Lehrer mit der erforderlichen Gründlichkeit und

Berücksichtigung aller Schwierigkeiten wie aller Schüler zu Werke, so werden fünf bis sechs Verse anfangs nicht zu wenig sein; allmählich mag sich diese Zahl auf funfzehn bis zwanzig steigern. So werden bei zweistündigem Unterricht in jeder Woche innerhalb Jahresfrist durchschnittlich etwa vierhundert Verse oder ein Buch der Odyssee bewältigt sein, völlig ausreichend, um für das etymologische und lexikalische Verständnis des Homer einen festen Grund zu legen. Denn innerhalb dieses Abschnitts soll den Schülern nichts unverständlich geblieben sein, sie müssen sogar bei richtiger Behandlung sämmtliche Formen und Worte desselben auswendig wissen, ja selbst ohne besonderes Erlernen*) werden sie sich eine nicht geringe Anzahl von Versen wörtlich eingeprägt haben und hierdurch an den Klang und die Ausdrucksweise des Dichters gewöhnt sein. Aller Nachdruck ist also nicht auf die häusliche Vorbereitung sondern auf die Widerholung zu legen und selbst diese wird bei richtigem Lehrverfahren den Schülern wenig Zeit kosten; besonders sind sie aber anzuhalten, den zu widerholenden Abschnitt nach dem von dem Lehrer gegebenen Muster zu Hause laut zu lesen. Nach dieser Vorbereitung darf in der Sekunda das Pensum jeder Stunde allmählich von zwanzig auf funfzig bis sechzig Verse, natürlich unter Berücksichtigung der jedesmaligen Schwierigkeiten, steigen und die vorbereitende Anleitung des Lehrers wird sich von vorn herein auf einzelne Stellen beschränken und bald ganz wegfallen dürfen, so daß dem Schüler während des zweiten Jahres seines Aufenthalts in Sekunda mit allem Fug auch die private Beschäftigung mit Homer zugemutet werden kann. In der Regel werden also die Schüler bei diesem Verfahren in der Klasse wenigstens zwölf Bücher der Odyssee gelesen haben; der Rest ist dem Privatstudium anheimzugeben; denn daß Homer bis zum Abgang von der Schule ganz gelesen werde, ist eine Forderung, von welcher nie abgewichen werden soll. Auch in der Sekunda soll die Erklärung überwiegend sprachlicher und namentlich lexikalischer Natur sein; die üblichsten Epitheta sind nach den Substantiven, zu welchen sie gehören, zusammenzustellen und nach Bedeutung und Etymologie zu erläutern, und in erweiterter Anwendung dieses Gesichtspunktes sind die Begriffs- und Sprachgruppen zusammenzuordnen. Daneben ist aber auch der Inhalt, die Anordnung und die Ökonomie des Gedichts in allmählicher Ausdehnung zur Anschauung zu bringen, ein Gesichtspunkt, welcher bei der Ilias in Prima noch ausgiebiger zu beachten ist. Während des Übersetzens hat dies nur durch gelegentliche Verweisungen und Widerholungen zu geschehen; gegen

*) Welches aber auch nicht unterbleiben darf; vgl. S. 218.

das Ende des Sekundanerlehrgangs hat aber der Lehrer von den Schülern selbst summarische Inhaltsangaben mit klarer Scheidung der verschiedenen Schauplätze und Zeiten vortragen zu lassen. Von sogenannten homerischen Altertümern wird in Sekunda nur weniges zum Zweck der Erklärung zu berüren seine; eine kurze Beschreibung von Ithaka*) und dem Hause des Odysseus, eine Versinnlichung der Irrfahrten nach der homerischen Weltvorstellung, eine einfache Erörterung über das Verhältnis der verschiedenen Stände und der Hausgenossen und ähnliches der Art ist allerdings erforderlich aber auch genügend. Die Götterwelt mit ihrem Verhalten zur Menschheit, die Charaktere der Personen und anderes entnimmt der Schüler besser dem Gedichte selbst. Mehr Gewicht ist auf diese Altertümer, z. B. auf die Beschaffenheit der Waffen, auf die Anordnung des Lagers, auf die Opfergebräuche, auf die Stellung der einzelnen Gottheiten, in der Prima zu legen; nur soll dies auch hier nicht in breiter und zusammenhängender Erörterung sondern mehr im Wege der Widerholung und unter Bezugnahme auf die gelesenen Stellen geschehen.**) Denn der Dichter selbst hat immer den grösten Raum zu beanspruchen und außerdem treten in Prima andere Anforderungen an die sprachliche Erklärung hervor, durch deren gründliche Berücksichtigung der Lehrer auch das beste Mittel erhält, um den Schülern den Gebrauch gedruckter Übersetzungen zu verleiden oder wenigstens unschädlich zu machen. Hiermit ist nicht nur der reichere Wortvorrat und die größere Pracht der Schilderung gemeint, was doch überall beachtet werden muß, sondern namentlich auch das etymologische Verständnis der Wörter, woneben weder die grammatische Erklärung der Formen noch die oben erwähnte Zusammenstellung von Begriffsgruppen unterbleiben darf. Hierdurch werden der Betrachtung auch andere Gebiete eröffnet; Vorstellungen mancherlei Art, z. B. über das Verhältnis der Familienglieder zu dem Oberhaupt, von der Masse des Volks und den einzelnen Führern zu dem Stammeskönig, über Gastfreundschaft Unsterblichkeit und Gottesverehrung drängen sich von selbst auf und bedürfen des erklärenden und ordnenden Wortes des Lehrers. Werden auf diese Weise Gesammtanschauungen geschaffen und aus dem Verlauf des ganzen Gedichts entnommen, so tritt hiermit auch die Notwendigkeit hervor, den Schülern zu einer klaren Auffassung seines Zusammenhangs, seiner Gliederung nach den einzelnen

*) Wie es in der Phantasie des Dichters, aber freilich nach Herchers lehrreichem Aufsatze im Hermes 1866 S. 263 nicht in der Wirklichkeit ausgesehen hat.

**) Hierfür wird die oben angeführte Vorschule zu Homer von Retzlaff besonders nützlich sein.

Begebenheiten und Tagen und seiner Einheit zu verhelfen und hierbei wird sich denn auch die Frage nach der Einheit des Dichters nicht ganz umgehen lassen. Mag diese von jedem Lehrer nach seiner wissenschaftlichen Überzeugung beantwortet werden, daß aber eine solche Streitfrage vorhanden sei, darf schon wegen ihrer Bedeutung für Homer wie für ähnliche Erscheinungen nicht verschwiegen werden und falls die Erörterung sich in den gebotenen Schranken hält, so wird sie weit entfernt zu schaden dem Schüler durch den Blick auf eine Frage der höheren Kritik eine Anregung gewähren, welche für seine späteren Studien nicht ohne Frucht bleiben kann. Ohnehin läßt sich doch die Bemerkung nicht umgehen, daß im Homer zahlreiche Stellen eingeschoben sind, und um deren Möglichkeit zu erklären, muß der Schüler eine kurze Unterweisung über die Sängerschulen und über die Überlieferung der homerischen Gedichte erhalten. Auch in Prima lassen sich während des Klassenunterrichts bei einiger Straffheit zwölf Bücher der Ilias lesen; der Rest soll und kann auch ohne Schwierigkeit von den Schülern privatim gelesen werden.

Anders gestaltet sich die sprachliche Erklärung des Sophokles; da die Formen hier keine oder doch nur geringe Bedenken bieten, so hat sich dieselbe im wesentlichen auf die Aufdeckung des Sinnes zu richten und nur einzelne syntaktische Abweichungen zu erläutern. Das Verständnis des ganzen Stücks, seine künstlerische Entwickelung und die Zeichnung der Charaktere nehmen hier die Aufmerksamkeit hauptsächlich in Anspruch; daß dieser Forderung nicht durch ein allgemeines ästhetisches Gerede sondern nur auf Grund einer genauen Sprachkenntnis und der hierdurch vermittelten Treue der Übersetzung genügt werden könne, bedarf für uns kaum der Bemerkung. Der Übersetzung selbst soll demnach nur eine kurze Darstellung des Schauplatzes und der zunächst auftretenden Personen vorausgehen;*) in die Fabel des Stücks sind die Schüler so weit dies nötig mit wenigen Worten einzuführen, aber ausführliche Auseinandersetzungen über sonstige Gestaltung und Behandlung der Mythe oder gar über den Inhalt des Stücks gänzlich zu unterlassen. Dann schreitet die Übersetzung anfangs langsam und unter steter Beihilfe des Lehrers bis zum ersten Auftreten des Chors fort; hier ist der geeignete Anlaß, um über die scenische Einrichtung des Theaters, die geschichtliche Entwickelung und die Bestandteile des Dramas, die Festtage der Aufführung, die Art der Einübung die nötige Belehrung einzuschalten, ohne welche der Schüler von der Dichtung weder ein klares Verständnis noch Genuß haben

*) Hierfür liefern die wenigen Zeilen Reisigs (enarr. Oed. Col. p. XXVI) ein vortreffliches Muster.

kann. Diese Belehrung ist durch das Vorzeigen von Abbildungen, eventuell durch einfache Zeichnung an der Wandtafel zu unterstützen. Die metrische Analyse des Chorliedes soll keinen wissenschaftlichen Charakter tragen und das einzelne nur soweit berücksichtigen als es zur Auffassung des ganzen nötig ist: alles Schwanken zwischen verschiedenen Erklärungen ist zu vermeiden, vielmehr das metrische Schema, falls die Schüler mit einem solchen nicht durch ihre Ausgaben versehen sind, an die Tafel zu schreiben, auf die Zusammensetzung der Verse hinzuweisen und der metrische Gesammtcharakter des Liedes anzugeben. Dasselbe ist sodann von dem Lehrer rhythmisch und mit Ausdruck vorzulesen, hierauf zu übersetzen und zu erklären; erst bei der Widerholung ist von den Schülern zu verlangen, daß auch sie den Chor metrisch richtig, ab und zu auch im Gesammtchor der Klasse, lesen, worauf sie sich zu Hause durch lautes Lesen sorgfältig vorbereiten sollen. Am Schluß des Stücks versteht sich eine Gesammtwiderholung von selbst; auch bei dieser ist auf gutes und metrisch genaues Lesen zu dringen. An diese Widerholung schließt sich eine zusammenfassende Betrachtung über den Inhalt und Verlauf des Stücks, über die Vorbereitung und den Eintritt der Peripetie, über die allgemeine ethische und religiöse Richtung der ganzen Handlung und der einzelnen Personen. Geschieht dies in klarer Darlegung und unter angemessener Beteiligung der Schüler, vor allem aber ohne Überschwänglichkeit wie ohne spitzfindige psychologische Erörterungen, so entnimmt der Schüler dem Drama nicht nur einen bildenden und erhebenden Genuß sondern auch eine Anschauung griechischer Idealität und Kunst, welche er als unverlierbares Besitztum für sein späteres Leben bewart.

---

c. Das Privatstudium.*)

§ 119.

Werden die alten Sprachen nach den aufgestellten Grundsätzen gelehrt, so wird der Schüler neben einer sicheren Kenntnis derselben auch

*) Die Litteratur über diesen Gegenstand ist in meinem Aufsatze über das Privatstudium in Schmids pädagog. Encykl. 2. Aufl. Bd. VI. S. 429 ff. ausgeführt; zu derselben sind die Verhandlungen der ersten schlesischen Direktorenversammlung (1867, S. 25–42) zu fügen.

den Anreiz erhalten, das gewonnene durch weitere Tätigkeit zu mehren und sich in der ihm bekannt und lieb gewordenen Welt heimischer zu machen. Diese selbständige Beschäftigung mit der alten Litteratur ist also das natürliche Ergebnis eines richtig geleiteten Unterrichts und liegt schon deswegen in dem Kreise unserer Betrachtungen; sie gehört aber um so mehr hierher als sie den gesammten Unterrichts- und Bildungszweck auf das kräftigste und in Übereinstimmung mit den allgemeinen Erziehungsgrundsätzen fördert und somit die notwendige Ergänzung zu der unmittelbaren Wirksamkeit der Schule und des Lehrers bildet. Das Privatstudium soll die selbständige Tätigkeit der Jugend zur Ergänzung ihres Wissens und zur Förderung ihrer Selbstbefreiung aufrufen; hiermit ist sein Zweck und zugleich seine Notwendigkeit ausgesprochen. Ist dasselbe aber nötig, so darf die Frage, ob der Schüler für dasselbe neben seinen Schularbeiten Zeit übrig behalte, gar nicht aufgeworfen werden; diese Zeit, welche in Wahrheit keine unbestimmte Muße sondern nur die Möglichkeit zu anders gearteter Tätigkeit bezeichnet, müste für ihn geschaffen werden, selbst wenn sie aus der sonstigen Unterrichtsordnung sich nicht von selbst ergäbe. Dies ist jedoch ohnehin der Fall und die gesammte bisherige Regelung des Unterrichtsverfahrens weist auf diese Möglichkeit hin. Wenn zufolge derselben der Lehrer bemüht sein soll die eigentliche Gymnastik des Geistes in den Klassenunterricht zu verlegen, wenn er hier die Übersetzung wie die gedächtnismäßige Einprägung des Lehrstoffs methodisch vorbereitet, wenn er die unnütze Heftschreiberei beseitigt und die schriftlichen Arbeiten auf ihren eigentlichen Zweck und somit auf das zuständige Maß beschränkt, wenn er endlich durch die innere Verknüpfung der Unterrichtsbestandteile den jugendlichen Geist vor Zerstreuung und somit vor vieler unnützen Anstrengung bewart, so schmelzen die unmittelbaren Ansprüche der Schule an die häusliche Arbeitszeit der Zöglinge erheblich zusammen und die erforderliche Muße für die Privattätigkeit ist vorhanden.

Ist nun oben (§ 64. 65) der Kreis der Unterrichtsfächer richtig umschrieben, so hat freilich jedes derselben ein bestimmtes Recht auf diese Privattätigkeit, jedoch nur in dem Sinne und in derjenigen Ausdehnung, in welcher es für den obenbezeichneten Zweck des Privatstudiums förderlich und notwendig ist. Trägt ein Fach nur in geringerem Maße zu der geistigen Befreiung der Schüler, d. h. zu ihrer formalen Ausbildung und zur Übereignung bleibender Gesetze und Ideen bei und kann ferner dieses Maß schon durch den Schulunterricht selbst ausgeschöpft werden, so wird dasselbe um ebenso viel weniger in dem Privatstudium hervortreten oder anders ausgedrückt, die Schüler werden sich um so viel we-

niger angetrieben fühlen, sich mit demselben zu beschäftigen. Daß aber diese verhältnismäßig geringere Teilnahme sich gerade bei allen übrigen Fächern mit Ausnahme der alten Sprachen finde, läßt sich nicht behaupten und der einsichtige Lehrer wird diejenigen Schüler, welche sich mit besonderer Neigung oder Befähigung zu der Mathematik und den Naturwissenschaften, zu der Geschichte oder den neueren Sprachen hingezogen fühlen, nicht auch mit ihrer Privattätigkeit auf einem Gebiete festhalten, welchem sie innerlich ferner stehen. Hier bietet sich vielmehr für ihn der willkommene Anlaß der besonderen Natur der Schüler ihr Recht und vollen Spielraum zu gewähren, vorausgesetzt daß dieselben zugleich den allgemeinen Anforderungen der Schule genügen. Ist indes eine besondere und berechtigte Neigung der Schüler für eines jener Fächer nicht deutlich vorhanden, wie dies bei der großen Mehrzahl allerdings nicht der Fall ist, so tut der Lehrer gut sie auch mit ihrer freien Tätigkeit auf dasjenige Gebiet zu weisen, welches innerhalb des Schulunterrichts die gröste Ausdehnung besitzt und für welches eben deshalb auch die Schüler die ausreichendste Vorbildung und hiermit die gröste Teilnahme haben. Dies ist der Grund, weshalb hier im Anschluß an die alten Sprachen von dem Privatstudium geredet wird; soweit dasselbe auch den anderen Fächern zufallen kann, wird es bei diesen zur Sprache kommen. Sehen wir außerdem auf den doppelten Zweck der Privattätigkeit, so ist zunächst ihre Beihilfe zur Ergänzung der Wissensmenge für die alten Sprachen viel nötiger als für irgend einen anderen Gegenstand. Denn wie zweckmäßig und mit wie strenger Methode der Schulunterricht in ihnen auch eingerichtet sei, so ist es doch unmöglich während desselben den Schülern die Fülle und die Festigkeit der Anschauungen zu geben, deren sie doch bedürfen um mit innerer Befriedigung und verhältnismäßiger Leichtigkeit über die sprachlichen Schwierigkeiten hinaus sich des sachlichen und des Ideengehalts der Schriftsteller zu bemächtigen und um an diesem idealen Besitz in Sprache Kunst und Sitte unverlierbare Bildungsgrundsätze für ihr ferneres Leben zu gewinnen. Und hiermit ist zugleich wenn auch in beschränkterem Maße der Vorrang der beiden alten Sprachen bei dem Privatstudium für den zweiten Teil seines Zwecks erwiesen. Es soll durchaus nicht die große Wirkung geleugnet werden, welche der mathematische Unterricht auf die Auffassung und Anwendungen des strengen und doch durchsichtigen Gesetzes, d. h. auf die geistige Durchbildung und Befreiung des Schülers ausübt, und ebenso wenig darf verkannt werden, daß durch die deutsche Schriftwelt und die Beschäftigung mit der Geschichte der Gedankenschatz der Schüler auf das ansehnlichste vermehrt und hierdurch widerum ihre Geistesfreiheit

gefördert wird. Allein dem mathematischen Gesetz fehlt wenigstens für das Verständnis der Schüler der sittliche Inhalt und umgekehrt dem Gedankenstoff der deutschen Litteratur und der Geschichte zwar nicht an sich aber doch in einem für die Schüler schwerer erkennbaren Grade die die Strenge und Unumstößlichkeit des Gesetzes. Beides ist aber in dem altsprachlichen Unterricht genau und für die Schüler sichtbar verbunden, das Gesetz innerhalb und mittels des eigentlichen Sprachunterrichts und der Inhalt in den Schriftstellern.

Der sittliche Wert des Privatstudiums beruht auf der mit ihm verbundenen Selbstbestimmung des Schülers; derselbe soll seine Bildung, d. h. seine geistige Freiheit durch eigene und freie Tätigkeit fördern. Hierzu muß er aber sowol eine bestimmte Stufe dieser normalen Freiheit schon erreicht haben, weil freies nicht aus unfreiem hervorgehen kann, als auch soviel Kenntnisse besitzen, um ohne die unmittelbare Hilfe des Lehrers tätig sein zu können. Das Privatstudium ist also in der Regel den beiden oberen Klassen vorzubehalten; selbst in der unteren Abteilung der Sekunda wird nur eine Vorbereitung auf dasselbe, d. h. eine von dem Lehrer angeordnete und durchweg zu leitende häusliche Beschäftigung und zwar mit demselben Schriftsteller für alle statthaft sein. In der Obersekunda und noch mehr in Prima hat sich aber die Anordnung und Aufsicht des Lehrers mehr zurückzuziehen und in Rat und Leitung umzuwandeln. Dies ist nicht nur nötig, damit der Schüler seiner Selbständigkeit froh werde, sondern auch um ihn allmählich und behutsam für die volle Freiheit tauglich zu machen, die er auf der Universität genießen und ausüben soll. Der Vernachlässigung dieser Vorbereitung ist es zu einem nicht kleinen Teile beizumessen, daß so manche strebsame und sonst wolvorgebildete Jünglinge, welche die Schule mit begründeten Hoffnungen entlassen durfte, sich einer ungemessenen d. h. inhaltlosen Freiheit hingeben und entweder verkommen oder doch schwere Verirrungen zu überwinden haben.

Das Privatstudium in den alten Sprachen muß im wesentlichen in dem Lesen der Klassiker bestehen; zu selbständigen Forschungen und Zusammenstellungen reicht die Kraft des Schülers nicht aus. Über die passende Wahl der Schriftsteller ist kaum ein Zweifel möglich: zunächst sind diejenigen geeignet, welche die Schule nur aus Zeitmangel von ihrer unmittelbaren Tätigkeit ausschließt, sodann diejenigen, welche den Schulunterricht am kräftigsten zu fördern vermögen und sich deshalb mit demselben leicht in Verbindung setzen lassen. Soweit also Homer Horaz und die besonders geeigneten Abschnitte des Livius nicht in der Schule erklärt werden können, müssen sie der privaten Behandlung überwiesen werden.

Im übrigen hat der Lehrer beim Beginn des Kursus diejenigen Schriftsteller zu bezeichnen, welche der Kraft der Schüler angemessen sind und wo möglich mit dem Unterrichtskreise sei es in der Stilistik oder in der Litteratur in einiger Verwandtschaft stehen. Unter diesen Schriftstellern ist den Schülern die Wahl zu überlassen; ist ihr Kreis richtig begrenzt, so werden die Schüler hinlänglich vor Misgriffen geschützt, denen gerade die strebsamen unter ihnen aus einer gewissen Neigung für das schwierige oder abgelegene nicht selten verfallen. Zu den catilinarischen Reden des Cicero gesellt sich also in förderlicher Verbindung Sallust, zu den Reden für Milo und gegen Antonius ausgewählte Briefe desselben Zeitabschnitts, zu den philippischen Reden des Demosthenes die olynthischen, zu der Apologie des Platon der Euthyphron, zu Horaz eine Auswahl aus den griechischen und römischen Elegikern*) und so fort. Besonders hat aber der Rat des Lehrers darauf zu dringen, daß die Schüler durch ihre Privatarbeit sich in die klassische Latinität hineinleben; sie können die nötige Sicherheit und Manigfaltigkeit der sprachlichen Anschauungen nicht gewinnen, ohne sich in denselben durch eine reichliche Beschäftigung mit Cicero Livius und den besten lateinischen Dichtern zu üben, und den fortgeschritteneren werden auch mit wirklichem Nutzen einige gute Neulateiner in die Hand gegeben werden können.

Daneben hat der Lehrer eine methodische Anleitung für das Privatstudium zu geben. Zunächst ist vor buntem Gemisch der Schriftsteller und vor gleichzeitiger Beschäftigung mit mehreren zu warnen. Ein Schriftwerk ist erst zu vollenden, bevor zu einem zweiten geschritten werden darf; dies erfordert die Sammlung des Geistes, der geordnete Erwerb der Kenntnisse, die Stetigkeit der sprachlichen Anschauung und endlich auch die Vorübung, welche der Schüler durch das Privatstudium für seine späteren wissenschaftlichen Arbeiten erhalten soll. Jeder Schriftsteller soll ferner entsprechend dem in der Schule beobachteten Verfahren zweimal gelesen werden, zuerst bedächtiger gründlicher und in Verbindung mit schriftlichen Aufzeichnungen und Sammlungen, sodann in widerholender Weise, um das einzeln erlernte zu befestigen und zu einem Gesammteindrucke zu gelangen. Hieran können sich manigfache schriftliche Arbeiten schließen, die teils zur besseren Ausbeutung des Lesestoffs dienen teils den Schüler zur selbständigen Verwendung desselben hinüberleiten sollen. Phraseologische und sachliche Sammlungen, lateinische Inhaltsangaben, Übersetzungen einzelner hervorragender Abschnitte in die Mutter-

---

*) Wofür die Lesestücke aus griechischen und lateinischen Schriftstellern von M. Seyffert (4. Aufl., Leipzig 1872) eine geeignete Auswahl bieten.

sprache, zusammenfassende Schilderungen von Charakteren und Begebenheiten lehren den Schüler, wie er quellenmäßig zu arbeiten hat; und der Lehrer wird außerdem darauf Bedacht nehmen, daß er einen Teil der Aufgaben zu den freien namentlich den lateinischen Aufsätzen mit Bezug auf die Privatarbeiten wähle.

Je größeren Wert aber das Privatstudium für die reale und formale Bildung des jugendlichen Geistes hat, um so weniger darf demselben die begleitende und beaufsichtigende Hilfe des Lehrers fehlen. Eine strenge und nach den Umständen auch strafende Überwachung würde allerdings sich mit der Selbständigkeit nicht vertragen, welche den Schülern auf diesem Gebiete ihres Fleißes unbedingt zugestanden werden muß. Es kommt eben darauf an, daß die Leitung des Lehrers noch entschiedener als in der Schule den Charakter der Hilfeleistung annehme und daß sein Einfluß sich gerade in der freieren und lebendigeren Tätigkeit der Schüler ausdrücke. Diese Vereinigung zweier nicht entgegengesetzten sondern einander ergänzenden Aufgaben, der bestimmenden Einwirkung auf den Zögling und der Entwickelung desselben zu geistiger Freiheit, zieht sich durch den gesammten Lehrerberuf; sie wird also auch hier und zwar um so sicherer durchzuführen sein, je genauer der Lehrer seine Schüler kennt und je mehr er bei ihrer Erziehung nicht auf das seine sondern auf das ihre sieht. Ja gerade für diese genauere Kenntnis und die innigere Hingabe an den Schüler ist das Privatstudium sehr wirksam, und hiernach wird bei demselben die Behandlung der Schüler je nach ihrer Eigenart besonders angebracht sein. In welcher Weise der Lehrer demnach die Aufsicht über das Privatstudium vollziehen soll, das wird zum Teil von den Umständen abhängen; im allgemeinen empfiehlt sich folgendes Verfahren. Nachdem der Lehrer im Anfange des Lehrgangs auf eine zweckmäßige Wahl und Einrichtung des Privatstudiums hingewiesen hat, läßt er je nach der Klassenstufe und der geringeren oder größeren Selbständigkeit und Zuverlässigkeit der Schüler in viertel- oder halbjährigen Zwischenräumen angeben, was dieselben gelesen haben. Dann werden einige Stunden anberaumt, zu welchen die Schüler aus ihrem Arbeitskreise einen von dem Lehrer bestimmten Schriftsteller und die etwa von ihnen gefertigten schriftlichen Arbeiten mitbringen; diese sieht der Lehrer an sei es in der Klasse oder besser noch zu Hause, aus jenen läßt er einen Abschnitt übersetzen oder fragt nach dem Inhalt, nach den wichtigsten phraseologischen oder sachlichen Vorkommissen und nach ähnlichen Dingen, die er vorher bei sich selbst erwogen und ausgesucht haben muß. Aus den Antworten der Schüler wird er schon entnehmen können, ob und mit welcher Gründlichkeit dieselben das vorliegende Werk gelesen haben. End-

lich erkundigt er sich danach, welche Stellen ihnen dunkel geblieben sind, und tritt hier hilfeleistend ein. Eine Warnung vor Oberflächlichkeit, mehr noch ein helfender Rat wird hier ganz am Orte sein, eine wirkliche Rüge nur dann, wenn er den Schüler auf betriegerischen Angaben ertappt. Auf diese Weise ist er zugleich Aufseher und Genosse des Privatstudiums und wie er selbst bei dieser Art der Leitung nicht ohne Befriedigung bleiben wird, so gehen auch die Schüler von solchen Stunden gehoben und gefördert an die weitere Arbeit.

---

f. Das Hebräische.

§ 120.

Zu den alten Sprachen muß auch die hebräische gerechnet werden, wie sehr sie nach ihrem Bau und ihrer Litteratur von der griechischen und lateinischen abweichen mag. Man hat dem Hebräischen seine Berechtigung auf unseren Gymnasien überhaupt bestritten und zur Begründung dieser Ansicht sich auf den obersten und durchgreifenden Zweck derselben berufen, welche sich auf die harmonische Geistesentwickelung und die allgemeine Vorbildung für die Universität richte, eben deshalb aber die Vorbereitung für ein besonderes Fach, also auch für die Theologie ausschließe, und man hat diesem Hauptgrunde mancherlei Erwägungen über die ungleiche Belastung der Schüler und über die Mislichkeit eines fakultativen Unterrichts angeschlossen.*) Diese Gründe enthalten eine gewisse Wahrheit, die indes als entscheidend nicht gelten kann. Da der hebräische Unterricht erst in der Sekunda des Gymnasiums und nur mit zwei wöchentlichen Lehrstunden eintritt, so findet er schon geistig gestärkte und sprachlich geübte Schüler, welche der beschränkten Aufgabe dieses Lehrfachs bei einem zweckmäßigen Verfahren wol gewachsen sind, ohne von ihren sonstigen Arbeiten etwas wesentliches abbrechen zu müssen. Eben der geringe Umfang dieses Unterrichts verhindert aber, daß seine Ergebnisse die Gesammtbeurteilung der betreffenden Schüler etwa nachteilig beeinflussen könnten. Andererseits erleichtert die geringere

---

*) Vgl. über diese Streitfrage die Aufsätze von Funkhänel, Hölscher, Sauppe, Bäumlein und Mezger in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Jahrg. 1848; desgl. die Verhandlungen der achtzehnten westfäl. Direktorenkonferenz 1875, S. 45—55.

Zahl der teilnehmenden die festere Einübung und das raschere Fortschreiten. Auch der Hauptgrund, wie richtig an sich, muß doch für den vorliegenden Fall eingeschränkt werden und diese Einschränkung spricht gerade für Beibehaltung des hebräischen Unterrichts. Zugegeben daß das Gymnasium für die Universität im allgemeinen vorbereiten solle, so hat es diese Vorbildung doch für sämmtliche Fakultätswissenschaften in ausreichender Weise zu gewähren. Die künftigen Theologen sind aber einer elementaren wenn auch in den Elementen gründlichen Unterweisung im Hebräischen bei dem Übergang zu ihrem Fachstudium geradezu benötigt; anderenfalls müsten sie ihre Universitätszeit mindestens um ein halbes Jahr verlängern, wenn sie zu einer genügenden und quellenmäßig begründeten Kenntnis des alten Testaments gelangen sollen. Es ist ohnehin die Frage, ob wirklich ein dreijähriges Universitätsstudium für die befriedigende Durchbildung unserer Theologen völlig ausreiche, was man bei den Klagen, welche man von den theologischen Fachexaminatoren über die mangelhafte Fertigkeit vieler Kandidaten im Lateinischen und mehr noch über ihre ungenügende philosophische Durchbildung so häufig hört, wol einigermaßen bezweifeln darf. Daß auch jetzt manche Studenten sich erst beim Übertritt auf die Universität für das theologische Fach entscheiden und demnach gezwungen sind die frühere Versäumnis des Hebräischen innerhalb des dreijährigen Kursus nachzuholen und daß diese dennoch die erste theologische Prüfung bestehen, ist eine Ausnahme, welche nicht als Regel gelten darf, und überdies müste dann immer erst genau untersucht werden, ob eben diese eine vollauf befriedigende Kenntnis des hebräischen Textes nachgewiesen haben oder ob sie das Bestehen der Prüfung vorwiegend ihrem sonstigen Wissen verdanken. Wenn aber für die übrigen Universitätsfächer das Hebräische nicht nötig ist, wiewol doch die Unbekanntschaft des eigentlichen Philologen mit dieser Sprache für die Anordnung des Lehrplans manche Unbequemlichkeiten mit sich führt, so mag es für diese immerhin fortfallen, ohne daß zugleich den künftigen Theologen eine wenn nicht unbedingt notwendige so doch jedesfalls sehr nützliche Unterweisung benommen wird, und überdies ist die Erscheinung gar nicht selten, daß auch künftige Juristen und Mediziner sich bei dem hebräischen Schulunterricht eifrig beteiligen, wo derselbe in anregender Weise versehen wird.*) Die ganze Streitfrage geht indes von einer un=

*) Die an sich richtige Bemerkung des verewigten Bäumlein (a. a. O. S. 732), daß in der Erhabenheit und schlichten Natürlichkeit der hebräischen Sprache ein Zauber liege, den selbst das Griechische in dieser Art nicht zu bieten vermöge, kann freilich für die Erklärung dieses Eifers nicht in die Wagschale fallen, da die Schüler nicht leicht zum Genuß dieses Zaubers durchdringen werden. Desto beherzigenswerter ist, was derselbe Gelehrte

richtigen Betrachtung aus; bei Einrichtungen, welche neben ihrer geschichtlichen Begründung auch praktisch günstige Ergebnisse aufzuweisen haben, soll man gar nicht erwägen, welche Änderung möglicherweise einen gewissen Nutzen haben könne (und wie groß wäre denn der Nutzen im vorliegenden Falle!), sondern ob die Änderung unbedingt nötig oder doch von überwiegendem Vorteil sei. Gerade für die höchsten Gebiete des geistigen Wirkens, und zu diesen gehören doch wol unsere Schulen, gilt aber der alte Spruch, daß man auf ihnen rascher etwas verderben als den Schaden wider gut machen kann; somit wird man es wol in jedem, auch in allgemeinem Betracht besser bei der bisherigen Anordnung belassen.

Das Unterrichtsverfahren wird in Abweichung von den bisher erörterten Regeln einigermaßen durch den schon erwähnten Umstand bedingt, daß der Lehrer bei den Zöglingen eine geübtere Sprachkraft voraussetzen darf; der Stufengang des Unterrichts bestimmt sich ziemlich kenntlich nach der Eigentümlichkeit des Sprachbaues, so daß in beiderlei Bezuge wenig hinzuzufügen ist.*) Nach den notwendigsten Übungen im Lesen und Schreiben sind die einfachsten Regeln aus der Lautlehre namentlich über die Natur der Konsonanten (mit Hilfe der voces memoriales), über die Quantität der Vokale, das Schwa, die Silbenbildung und dergl. durchzunehmen und hierauf das persönliche Pronomen und regelmäßige Verbum mit Präformativen und Afformativen, zunächst jedoch erst im Kal einzuüben; letzteres mag nach mehrmaligem Lesen in der Schule zuerst gedächtnismäßig erlernt und sodann die Bildung der einzelnen Formen an der Wandtafel erläutert werden. Hierauf sind die übrigen Conjugationen, nunmehr aber sogleich mit der Erklärung der Formation, und sodann die Suffixa des Verbums und die Declination mit ihren Suffixen und dem Status construktus einzuüben; hiermit sind manigfache mündliche und auch einzelne schriftliche Übungen im Conjugieren und Declinieren zu verbinden, letztere wegen der genauen Punktation und wegen der Fertigkeit und Deutlichkeit im Schreiben, worauf der Lehrer besonders achten soll. Nachdem der Schüler auf diese Weise zur Übersetzung und Auflösung einfacher Sätze befähigt und an solchen ausreichend geübt ist, geht der Unterricht zu den unregelmäßigen Verben, den übrigen Fürwörtern und den Zahlwörtern über, um endlich

---

über die anregende Kraft mancher sprachlichen Analogien zwischen dem Griechischen und Hebräischen anführt (ebend. S. 734).

*) Vgl. über die genauere Gliederung G. Stier zur Behandlung des Unterrichts im Hebräischen in der Berl. Zeitschr. für das Gymnasialwesen Bd. 13 S. 657—675.

mit der Erklärung der wichtigsten Partikeln den grammatischen Unterricht der Sekunda abzuschließen. Für die Prima verbleibt neben der Befestigung der Formenlehre und den wichtigsten Accenten die Syntax, deren gebräuchlichste Erscheinungen dem Schüler soweit geläufig werden müssen, als es zum Verständnis leichterer alttestamentlicher Schriften erforderlich ist.

Für das Übersetzen sofort das alte Testament zu wählen ist im allgemeinen nicht ratsam und kann für die Mehrzahl der Schüler nur bei besonders geschickter Leitung zu guten Ergebnissen führen; eben dasselbe gilt von biblischen Chrestomathien nach Art des Lesebuchs von Gesenius. Denn die Manigfaltigkeit der Formen ist auch in den einfachsten historischen Stücken zu groß, um von dem Anfänger bewältigt zu werden; es müßte also die Selbsttätigkeit des Schülers hinter der Erklärung des Lehrers zu sehr zurücktreten oder der erstere müßte ungebürlich lange nur mit der Grammatik beschäftigt werden, und beides hat seine entschiedenen Nachteile. Demnach ist der Gebrauch eines Hilfsbuchs wie das von Seffer herausgegebene zu empfehlen, in welchem der Lesestoff sich eng an die grammatische Aufgabe schließt und nach dieser ausgewählt und geformt ist. Nach einiger Übung ist zu leichteren geschichtlichen Abschnitten des alten Testaments überzugehen: es versteht sich bei der Fremdartigkeit der Schrift und der Sprache wol von selbst, daß der Lehrer hierbei den Schülern anfangs durch reichliche lexikalische und grammatische Anleitung zur Hand gehen und auf gründliche Widerholung der Lesestücke dringen muß. Sobald aber der Schüler einigermaßen gefördert ist, darf mit Rücksicht auf seine sonstige Sprachbildung rascher im Lesen fortgeschritten werden, dies ist sogar zur Mehrung der Wortkenntnis und zur Erlangung größerer Fertigkeit notwendig. In Prima sind außer den historischen Büchern hauptsächlich die Psalmen zu lesen; ob auch einzelne Stellen aus den Propheten, muß der Lehrer je nach dem Stande der Klasse entscheiden.

Der Übersetzung des hebräischen Textes haben sich möglichst bald methodisch abgestufte Übersetzungsübungen in das Hebräische anzuschließen, zuerst mündlich und dann auch schriftlich bis zur Anfertigung leichterer Exercitien, für welche jedoch Stoffe biblischen Inhalts zu wählen sind.*) Diese Übungen können zwar durch eine reichliche und geschickt geleitete Schrifterklärung ersetzt werden; sie sind jedoch an sich zu empfehlen, da sie zur Sicherheit in der Grammatik und namentlich in der Punktation

*) Vgl. hierüber wie über die geeigneten Hilfsbücher das einsichtige Programm von Buddeberg, Essen, 1865.

außerordentlich beitragen. Leider werden sie jetzt meistens unterlassen, weil man sie für zu schwer hält; dies ist aber, ihre richtige Behandlung und eine ausreichende Übung im mündlichen Übersetzen unter Benutzung der Wandtafel vorausgesetzt, ein unbegründetes Vorurteil, welches die Erfahrung hinlänglich widerlegt hat. Daß die Schüler es selten zu ganz fehlerfreien Arbeiten bringen werden, ist richtig; allein dies ist ein Grund mehr sie auch in dieser Art zu üben.

Ob es für die Kenntnis des Sprachschatzes genüge nur die beim Übersetzen vorkommenden Wörter erlernen zu lassen oder ob außerdem besondere Vokabularien zu gebrauchen sind, *) darüber schwankt das Urteil der Lehrer und allerdings lehrt auch hier die Erfahrung, daß eine ausgedehntere und eindringlichere Schriftübersetzung das abgesonderte Vokabellernen überflüssig machen kann. Im ganzen muß dasselbe jedoch empfohlen werden, ob nach grammatischer, sachlicher oder, was in manchem Betracht vorzuziehen scheint und jedenfalls neben den übrigen Gesichtspunkten nicht außer Augen gesetzt werden darf, nach etymologischer Anordnung, das hängt von dem Geschick und dem sonstigen Verfahren des Lehrers ab.

Kapitel 3.

Die neuen Sprachen.

a. Die deutsche Sprache.

§ 121.

Kaum ein Unterricht hat seit mehr als einem Menschenalter die pädagogische Welt so lebhaft beschäftigt, als der deutsche; eine reiche Litteratur giebt deutliche Kunde sowol von dem gewissenhaften Fleiß, mit welchem man seine Methode untersucht hat, als leider auch von der Unsicherheit, welche auf diesem Gebiete herrschte und noch immer nicht völlig be-

*) Vgl. A. Rieder zum Unterricht in der hebräischen Sprache, in den N. Jahrbb. für Phil. u. Päd. 1881, Bd. 124 S. 94—98.

seitigt ist.*) Jene Teilnahme war ebenso erklärlich als erfreulich, denn sie entsprang aus der bewundernden Dankbarkeit gegen unsere großen Dichter zumal der letzten klassischen Periode und aus der Neubelebung unseres Volkstums; es ist erfreulich zu sehen, wie sehr der letztere Antrieb seit der Wideaufrichtung des deutschen Reichs an Kraft gewinnt. Auch empfand man richtig, daß der klare und angemessene Gebrauch der Muttersprache in Wort und Schrift der sicherste Beweis gleichmäßiger und völlig angeeigneter Bildung sei, und man legte deshalb bei den Abgangsprüfungen auf den befriedigenden Ausfall des deutschen Aufsatzes ein besonderes Gewicht. Außerdem war es nicht schwer die bisherigen Unterrichtsmängel aufzudecken: der deutsche Unterricht wurde häufig genug als Lückenbüßer behandelt, für welchen jeder Lehrer gut genug war, mochte er nun die erforderliche Fachbildung haben oder nicht, und

*) Diese Litteratur auch nur mit annähernder Vollständigkeit aufzuführen würde hier zwecklos sein; es genügt diejenigen Schriften zu nennen, welche den entgegengesetzten Richtungen den klarsten Ausdruck geben. Die analytische Methode, welche die formale Bildungskraft des deutschen Unterrichts in den Vordergrund stellt und deshalb auf eine ästhetisch-kritische Behandlung des Lesestoffes dringt, ist besonders vertreten durch Hiecke der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien, 1852; mit ihm stimmen im wesentlichen überein Deinhardt über die Stellung und Bedeutung des deutschen Unterrichts auf Gymnasien (Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1848, S. 511 ff.), L. Giesebrecht der deutsche Aufsatz in Prima (Berliner Zeitschrift 1856, S. 113—152) und mit besonderer Berücksichtigung der logischen und rhetorischen Ausbildung Laas der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen, 2. Aufl. 1877, Berlin (eingehend beurteilt von W. Apelt in der Berl. Zeitschrift für d. Gymn. 1879 S. 735—63 u. 769—93), und der deutsche Unterricht auf den höheren Lehranstalten, Berlin 1872 (vgl. Peter in den N. Jahrbb. für Pädag. Bd. 108 S. 157 flg.). Für die synthetische, besser für die inhaltliche und gemütsbildende Behandlung spricht Ph. Wackernagel der Unterricht in der Muttersprache (vierter Teil des deutschen Lesebuchs, 3. Aufl. 1863), ein goldenes Buch, welches überhaupt kein Lehrer ungelesen lassen sollte, R. v. Raumer (in K. v. Raumers Gesch. der Päd. Th. III. und in der Berliner Zeitschrift 1856, S. 529), K. Müllenhoff in dem vortrefflichen Aufsatz über die deutsche Philologie, die Schule und die klassische Philologie (Berliner Zeitschrift 1854, S. 177—199) und R. Hildebrand in der inhaltreichen und auch allgemein anregenden Schrift vom deutschen Sprachunterricht in der Schule, 3. Aufl., Leipzig 1887. Auch K. Burdach spricht sich in der Zeitschrift für deutsches Altertum XXX. S. 134—163 mit Nachdruck und klarer Würdigung der gemütbildenden Kraft unserer Dichtung gegen die Verfolgung abstrakter Urteile und für die Weckung lebendiger innerer Erfahrung auf diesem Unterrichtsgebiete aus; wenn er S. 162 die Hypertrophie des Intellekts und die beginnende Atrophie des sittlichen Willens und des Gemütes auf unseren höheren Schulen bezeugt und beklagt, so gilt dieses Zeugnis leider auch für weitere Lebenskreise. Eine klare und sachgemäße Beurteilung liefert Heiland in Schmids Encykl. der Pädag. Th. I. S. 908 ff. Vgl. außerdem die Verhandlungen der sechsten Direktorenkonferenz der Provinz Preußen, Königsberg 1872, S. 2—52, und J. Müller Quellenschriften des deutschsprachlichen Unterrichts, Gotha 1882; auch Fr. Kern Zur Methodik des deutschen Unterrichts, 1883.

die Aufgabe und Beurteilung der schriftlichen Arbeiten bildete neben den Vortragsübungen meistens den Hauptinhalt der Unterrichtstätigkeit. Hier und da schloß sich hieran für die unteren Klassen eine zusammenhängende Unterweisung in der deutschen Grammatik, für die oberen auch wol in der Stilistik und Rhetorik und so konnte es nicht fehlen, daß der deutsche Unterricht für Lehrer und Schüler gleichmäßig zur Last und zu einem Gegenstande wurde, mit welchem man nichts rechtes anzufangen wuste. Das sollte nun anders werden: man wollte nicht nur das Deutsche als ein notwendiges Bildungsglied in den gesammten Lehrplan einfügen, was ja an sich nur löblich und gerecht war, sondern man betonte auch nachdrücklich, daß der deutsche Unterricht der Schwerpunkt und der Ausdruck der Gesammtbildung des Schülers sei und sein solle.*) Allein man forderte hiermit von diesem Unterrichtszweig, was derselbe allein weder leisten kann noch soll und eben deshalb entfernte man sich mit der Methode von dem nächsten d. h. dem einfachsten und natürlichsten Wege. Weil der Schüler lernen soll sich klar und bestimmt auszudrücken, deshalb muste der deutsche Unterricht ganz besonders zur Übung im klaren Denken dienen und da hierzu innerhalb des Sprachunterrichts die Grammatik allerdings vornehmlich behilflich ist, so wurde die grammatische Unterweisung und zwar eine solche, welche die Sprachgesetze als Ausdruck und Folgerung der Logik hinstellt, zur Notwendigkeit. Und weil der Schüler angemessen gewandt und schön sprechen und schreiben soll, so musten die Schöpfungen unserer großen Schriftsteller den Stoff abgeben, an welchem die Regeln der Ästhetik, zum Teil sogar bis in ihre feinsten psychologischen Verzweigungen, und die Grundsätze der ästhetischen Kritik dargelegt und geübt wurden. Man verkannte also zwar nicht, aber man unterschätzte den großen Gewinn, welchen der Schüler für die Klarheit des Denkens und für die Sprachgewandtheit aus allen übrigen Lehrgegenständen zog, und indem man die Übung in beiden hauptsächlich dem deutschen Unterricht zuschob, belud man diesen mit einer übermäßigen Aufgabe, welche freilich innerhalb der gewöhnlichen Stundenzahl nicht zu lösen war, man entleerte ihn seiner eigentümlichen Bildungskraft und benahm den übrigen Lehrern den Antrieb und die Verantwortlichkeit, ihres Teils zur Ausbildung der Schüler im Denken Sprechen und Schreiben soweit mitzuwirken, als sie befähigt und verpflichtet waren. Denn es ist doch gar nicht zu verkennen und früher widerholt betont, daß jeder Lehrer seine Schüler sorgfältig anhalten soll den Unterrichtsstoff nicht nur klar zu durchdenken sondern auch in sprachrichtigem und angemessenem Aus-

*) Deinhardt a. a. O. S. 519 ff.

druck widerzugeben, und ohne diese Übung, welche in Wahrheit in keiner Lehrstunde fehlen kann und bei jedem einigermaßen aufmerksamen Lehrer tatsächlich eintritt, würde alle Mühe des deutschen Unterrichts umsonst sein. Was es aber mit dem schönen Stil auf sich hat, werden wir später sehen.*) Nicht genug an diesem Grundirrtum oder vielmehr in Folge desselben suchte man nun, um jenes Ziel zu erreichen, den Schüler nicht an dem Stoffe sondern an dem Gesetze zu bilden und verfiel auf Abstraktionen und bewuste Begriffszergliederung, wo doch die Anschauung des Inhalts und ein herzliches Hineinleben in denselben Anfang Mittel und Ende sein sollte. Was Wunder, daß der Schüler zu fertigem und naseweisem Urteil vermocht wurde, wo dankbare Rürung und Bewunderung die angemessene und wahrhaftige Gemüts- und Geistesstimmung gewesen wäre, daß er selbst für seine Darstellung keinen fruchtbaren und ergreifenden Inhalt sondern nur regelrechte aber an sich leblose Formen gewann und daß er in der Überzeugung den eigentlichen Geist unserer Litteratur schon abgeschöpft zu haben später kein Verlangen mehr nach dem trug, was zwar seinen Verstand geschärft aber für Herz und Phantasie die wahre Nahrung und hiermit die Fähigkeit verloren hatte, seinen einheitlichen Geist in zusammenklingende und nachwirkende Schwingungen zu versetzen!

Daß der deutsche Unterricht der Ausdruck für die Gesammtbildung des Schülers sei, ist nicht nur eine schiefe sondern eine geradezu unrichtige Behauptung. Der Unterricht kann die Bildung nicht ausdrücken sondern nur bewirken und fördern; durch diese schärfere Fassung des Urteils fallen aber manigfache Aufgaben, welche fälschlich dem deutschen Unterricht zugewiesen wurden, wider ihren eigentümlichen Gebieten innerhalb der übrigen Lehrzweige zu. Hätte man aber auch gesagt, daß die Bildung der Schüler im Deutschen, namentlich ihre Gewandtheit in schriftlicher und mündlicher Darstellung und ihr Verständnis der vaterländischen Litteratur der Maßstab und Ausdruck ihrer Gesammtbildung sei, so würde selbst diese Behauptung wesentlich einzuschränken sein. Denn es ist keinem Lehrer unbekannt, daß häufig genug tüchtige Schüler, welche ihren Aufgaben auf anderen Unterrichtsgebieten gewachsen und auch in ihrer allgemeinen Geistesentwickelung nicht zurückgeblieben sind, in ihren deutschen Aufsätzen gegen andere zurückstehen, die bei minderer Verstandesschärfe und geringeren Kenntnissen mittels einer lebhafteren Einbildungskraft, eines glücklichen Gedächtnisses oder aus welchen Gründen immer ihren Gedanken eine angenehmere Form und einen passenden Ausdruck zu leihen wissen. Soweit

*) § 124.

aber dem deutschen Unterricht die Förderung der gesammten Geistesbildung zukommt, würde es ihm doch obliegen, sämmtliche Formen der geistigen Tätigkeit zu üben und in eine möglichst gleichschwingende Bewegung zu setzen; die geschilderte Methode wandte sich aber mit allzustarker Bevorzugung an den Verstand, welchem auch bei der ästhetischen und psychologischen Würdigung der Schriftwerke die Hauptrolle zufiel. Wenn ferner wie vielfach versichert der deutsche Unterricht hauptsächlich die Aufgabe und das Verdienst haben sollte, das nationale Gefühl zu wecken, so hätte an unseren Schriftstellern besonders die ethisch=nationale und geschichtliche Bedeutung hervorgehoben werden müssen, statt ihren Wert nach allgemeinen Regeln zu ermessen, welche für alle Zeiten und alle Völker ihre Geltung haben. Zu der Gesammtbildung des Schülers gehört endlich und sicher nicht an unterster Stelle die Entwickelung seines Gemüts; die Vertiefung des gemütlichen Eindrucks konnte aber keinesweges von einem Verfahren erwartet werden, welches so rasch und so überwiegend von der synthetischen Anschauung zur Zergliederung und selbst zur Kritik übergieng.*) Die Gefahr also, welche der Lehrer bei dem Unterricht in den fremden Sprachen nur mit großer Behutsamkeit und unter vielen Schwierigkeiten abwehrt, daß nämlich durch die sprachliche Erklärung dem Schüler die Gesammtanschauung und die inhaltliche Kraft des fremden Schriftwerks verdeckt werde, diese Gefahr wurde im Deutschen geradezu aufgesucht, und was bei jenem nur schädlich und hemmend wirkte, das erhielt hier, wo doch die unbefangene und allseitige Anbildung des Stoffs so nahe lag und durch sprachliche Hindernisse nicht erschwert wurde, einen schlechthin verderblichen Charakter, welcher das Geistesleben der Schüler verzerren und in wichtigen Regungen sogar abtöten muste. Es soll nicht behauptet werden, daß diese schlimme Wirkung eines verkehrten Verfahrens überall und in vollem Umfange eintrat; dagegen schützte die Bildungskraft der deutschen Sprache, der herrliche Inhalt unserer Dichtungen und allerdings auch der Umstand, daß die Anhänger jener Richtung die Einseitigkeit derselben durch die Zutaten milderten, welche sie aus ihrer übrigen reichen Geistesbildung dem Unterricht beizumischen nicht umhin konnten. Allein an dieser Milderung hatte die bewuste Methode keinen Anteil; kurz um den Fehler in seiner Wurzel aufzudecken, man übertrug die Philosophie, welche eine Beschäftigung für Männer ist, in unsere

---

*) Hildebrand a. a. O. S. 199: „Das bloße Wissen, der bloße Verstand gibt uns von einem Gegenstande nur die Umrisse und die Fläche, gibt ihn uns nur als äußeres Schauspiel; die Farbe aber und den Duft und die Seele oder das volle Leben, die Tiefe giebt uns allein die eigenste Betheiligung, d. h. das Empfinden, das Gemüth."

Schulen und auf den deutschen Unterricht und tat hierdurch ihr selbst, dem jugendlichen Geiste und den Schöpfungen unseres Volksgeistes Gewalt an.

Es kommt deshalb bei der Erörterung des Unterrichtsverfahrens für unser Fach fast mehr und jedesfalls eher auf die Abwehr des falschen als auf die Feststellung des richtigen an; dieses letztere ergiebt sich wenigstens so einfach aus der Natur des Lehrstoffs, daß es für unbefangene und mit diesem Stoff vertraute Lehrer mehr einer allgemeinen Anweisung als einzelner Vorschriften bedarf. Es ist wie schon gesagt nicht wahr, daß der Unterricht im Deutschen die Gesammtbildung des Schülers darstellt, und wäre es wahr, so wäre der eingeschlagene Weg nicht der rechte; denn die Eigentümlichkeit der deutschen Sprache wird mittels desselben auf allgemeine logische Gesetze und die Eigentümlichkeit unserer Dichtung auf allgemeine ästhetische Regeln zurückgeführt, wodurch eben der deutsche Unterricht zu einem undeutschen wird. Dieser Irrtum hat von F. Becker und Hiecke bis zur Gegenwart gewaltet und ist trotz J. Grimms derber Mahnung keineswegs erloschen, um so weniger als der deutsche Unterricht auch die rednerische philosophische und litterarhistorische Bildung vermitteln sollte. Jeder Unterricht soll und kann aber naturgemäß nur durch seine eigentümliche Bildungskraft, d. h. durch seinen Inhalt wirken; somit werden wie überall so auch für den deutschen Unterricht Lehrer erfordert, welche mit dem Gegenstande selbst vertraut sind und denselben nach seinen eigenen, nicht aber nach anderswoher entlehnten Gesetzen zu handhaben wissen. Das heißt der Lehrer des Deutschen soll sich gründlich auf deutsche Sprache und Litteratur verstehen, wenngleich er außerdem einer bestimmten logischen und ästhetischen Bildung nicht entraten kann. Hierzu ist aber selbst für die unteren und mittleren Klassen nötig, daß er neben der unumgänglichen Litteraturkenntnis sich die Gesetze der deutschen Sprache nach einer auf sprachgeschichtlicher Grundlage ruhenden Grammatik angeeignet habe;*) für die oberste Lehrstufe kann er aber streng genommen einer durch selbständige Arbeit vermittelten Vertrautheit mit der Entwickelung unserer Litteratur und einer wissenschaftlich begründeten Kenntnis unserer Sprache von ihren frühesten Erscheinungsformen an nicht entbehren. Hiermit ist noch nicht entschieden, ob überall auf den Schulen alt- und mittelhochdeutsche Werke in der Ursprache gelesen werden sollen, wiewol auch diese Frage in einem beschränkten Umfange bejaht werden

---

*) Z. B. nach der neuhochdeutschen Schulgrammatik von K. A. J. Hoffmann, 11. Aufl. v. Schuster 1885, oder nach der deutschen Grammatik von Ch Fr. Koch, 6. Aufl. von E. Wilhelm, 1875.

muß (s. u. S. 484). Zunächst handelt es sich nur darum, daß der Lehrer seines Gegenstandes Meister sei, um aus demselben mit sicherer Wahl zu entnehmen, was den Schülern zu einem klaren Verständnis des jetzigen Sprachbaues und seiner Formen verhelfen und sie mit lebendiger Liebe zu unserer Schriftwelt erfüllen könne, und hierzu muß der Lehrer selbst den geschichtlichen Gang durch unsere Sprache und Schriftwelt verfolgt haben. Denn der gute Lehrer sagt den Schülern nicht alles was er weiß, aber er selbst soll sich des Grundes seines Wissens bewust sein. Nur das lebendige Wissen schafft und verbreitet Erkenntnis; dieser Lebensfülle wird aber niemand mächtig, der nicht dem geistigen Leben in seinen wandelnden Gestalten nachgegangen ist.

Jene Fehler aber, vor denen der Lehrer des Deutschen zu warnen ist, treten abgesehen von den minder wichtigen und später zu berürenden Redeübungen hauptsächlich in der Behandlung der Grammatik der Litteratur und des deutschen Aufsatzes hervor und sollen hier nach dieser Gliederung kurz behandelt werden, bevor wir uns zu der Feststellung des richtigen Verfahrens wenden. Zunächst ist ein systematischer Unterricht in der deutschen Grammatik namentlich in der Formenlehre auf den unteren und mittleren Lehrstufen nicht nur überflüssig sondern in mehr als einem Betracht geradezu schädlich.*) Die nötige Bekanntschaft mit den allgemeinen Formen und Kategorien der Sprache erwirbt der Schüler am leichtesten und klarsten an einer fremden Sprache; die eigene ist ihm hierzu nicht gegenständlich genug und ein zu inniger Teil seines lebendigen Wesens, um nicht ihre analytische und so zu sagen anatomische Betrachtung für ein so frühes Alter zu erschweren und zu widerraten. Wie vielmehr das Geheimnis seines körperlichen Werdens und Lebens ihm verborgen bleiben soll, um ihm nicht die Keuschheit des Daseins zu rauben, und wie es statt dessen nur die Aufgabe der leiblichen Erziehung ist seine Glieder gesund zu erhalten und ihm einen geschickten und wolanständigen Gebrauch derselben zu lehren, so soll auch sein geistiges Auge nicht auf den Knochen- und Muskelbau seiner Muttersprache gelenkt werden, sondern er soll dieselbe unbefangenen und unschuldigen Sinnes als ein lebendiges Wesen in seiner natürlichen Bewegung, als einen Teil seiner selbst, als Frucht und Mittel seines eigenen geistigen Lebens handhaben und lieben lernen.**) Nicht also indem er sie in ihre Formen auflöst, bildet er sich

*) Vgl. den preußischen Lehrplan von 1882, Centralbl. S. 248.

**) Ph. Wackernagel a. a. O. S. 39: „Mich kann es wohl, gleich einem Arzte, interessieren, der geheimen Bildung dieses Geistigsten und Wesentlichsten in dem jungen Herzen zuzuschauen; aber für den Knaben, sage selbst, erscheint es dir nicht unheilig? — Eine

in der Muttersprache aus; er kennt und gebraucht diese Formen längst, ehe er das Schulzimmer betreten, und wie man überhaupt decliniert und conjugiert, das lernt er am Latein. Sondern er soll sich in sie durch den geistigen und gemütlichen Verkehr mit ihren besten Schöpfungen hineinleben und dieser Verkehr soll durch den Lehrer so geleitet werden, daß ihre Reinheit und Tiefe, ihre Pracht und Fülle seinen Sinn zugleich fesseln und befreien. Nicht als Symbol und Kleid für den anderweit gefundenen Gedanken soll er sie betrachten und nach formalen Gesichtspunkten sich zurecht legen, sondern er soll ihren Klang empfinden und das lebendige Spiel ihrer bald kräftigen bald anmutvollen Bewegungen mit dem Behagen anschauen, daß alles dies ihm und seinem Volke angehöre und daß es nur seiner Hingabe bedürfe, um dieses Spiel mit ihr teilen zu können. Daß und wie er selbst sich für einen solchen Verkehr vom Ungeschick zu befreien und von schlechter Angewöhnung zu reinigen habe, wie er also dieses Gespielen seiner Gedanken und Gefühle würdig werde, das lehrt ihn zumeist die Sprache selbst und außerdem die gelegentliche Zurechtweisung des Lehrers, für welche sich die Richtschnur leicht finden läßt; ein Eindringen in ihren Bau darf ihm erst dann und auch dann nur in allmählicher und maßvoller Betrachtung gestattet werden, wenn er in und mit ihr soweit erstarkt ist, um von der begrifflichen Auflösung zwar größere Klarheit des Sprachbewustseins aber keine Beschädigung der Sprachfülle erwarten zu dürfen.

Die Fehler, unter denen die Behandlung der Litteratur leidet, sind doppelter Art: entweder der Lehrer ist bemüht den Schülern eine vollständige Litteraturgeschichte zu geben oder er ergeht sich vor ihnen in einer kritischen Zergliederung des einzelnen Schriftwerks. Jener Weg führt zur Überhäufung des Schülers mit unverstandenem und bildungsarmem Stoff, dieser entzieht ihn der genußvollen Aufnahme des Inhalts und erkältet seine Teilnahme; beide schieben also der nährenden Kraft der Litteraturwerke eine entweder unverdauliche oder schale Kost unter, welche ihm statt wahrer Bildung nur den Schein derselben gewährt und eben deshalb seinen Sinn nicht übt sondern abstumpft. In diesem Scheinwesen liegt aber noch die andere ganz unvermeidliche Gefahr, daß es den Schüler mit der Einbildung des Wissens erfüllt und hierdurch zu unbe-

---

wissenschaftliche Beschäftigung mit der Sprache in diesem Alter gleicht dem vorwitzigen, unheiligen Aufdecken und Anschauen der Glieder." Heiland in Schmids Encykl. S. 911: „Die Beckersche Manier ist ein gefährlicher Überreiz der Jugend, die sich dabei auf einem ihr durchaus fremden Gebiete bewegt, auf dem der Abstraction und Reflexion." Vgl. Linnig über grammatischen Unterricht im Deutschen in den unteren und mittleren Gymnasialklassen, in den N. Jahrbb. für Phil. u. Päd. 1872 Bd. 106 S. 417—441.

schiedenen Urteilen verleitet, welche um so unwahrhaftiger sind, je weniger er sie sein eigen nennen kann; wirkliche Bildung macht aber ebenso bescheiden als wahrhaftig. Gehen wir indes auf diese Fehler näher ein, so entspringt der erste entweder aus einer übel angebrachten Gewissenhaftigkeit des Lehrers, welcher meint den Schülern nichts von seinem eigenen Wissen vorenthalten zu dürfen, oder aus der falschen Vorstellung, daß den Schülern doch die Entwickelungsbedingungen unserer Litteratur bekannt werden müßten und daß sich diese nur aus der zusammenhängenden Betrachtung ihres gesammten Ganges ergeben könnten. Das erste ist eine Selbstteuschung, denn der Lehrer kann doch den Schülern nicht alles sagen, was er selbst weiß, und das zweite ist eine Teuschung über die Kraft der Zöglinge, welche die notwendige Entwickelung unserer Litteratur nach ihren ebenso feinen als weitverzweigten inneren und äußeren Bedingungen noch nicht zu verstehen vermögen. Was hilft also den Schülern eine Masse von Namen und Büchertiteln, mit welchen sie ein lebensvolles Bild nicht verbinden können und welche deshalb ohne weitere Bildungswirkung nur ihr Gedächtnis belasten? Und was helfen ihnen allgemeine Betrachtungen über Entwickelungsgesetze, zu denen ihnen der Inhalt und mit demselben das lebendige Verständnis fehlt? Und wo soll endlich der Lehrer bei solchem Beginnen die Grenze seines Vortrags finden? Denn abbrechen und überspringen muß er doch oft genug und hiermit selbst verstümmeln, was er allzu vollständig und allzu fein angelegt hat.

Nicht viel anders, ja in gewissem Betracht noch schlimmer ist es mit der ästhetischen Kritik des vorliegenden Kunstwerks, welche häufig genug zu Erwägungen führt, an welche der Dichter gar nicht gedacht hat und nicht gedacht haben kann. Zunächst gilt doch, daß der Lehrer sich in solcher ästhetisch-kritischen Zergliederung vor den Schülern ergeht; denn daß er die Schüler hierbei in wirkliche Selbsttätigkeit setze und sie zur eigenen Erzeugung einer derartigen Begriffszergliederung vermöge, ist gar nicht denkbar, weil es widernatürlich ist und, soweit es doch stattfände, ein übles Zeichen für die geistige Gesundheit des Schülers sein würde. Denn ihm wird von den Schöpfungen des deutschen Dichtergeistes das beste vorgeführt, um es in bewundernder Anschauung nachzuempfinden und in sich aufzunehmen; müßte es ihm, wenn er gesunden Herzens ist, nicht widerstehen, diese Gebilde mit kritischer Hand betastet und seiner Empfindung Maß und Begriff vorgeschrieben zu sehen, bevor er noch Zeit und Fähigkeit gehabt hat dieselbe in sich auszuleben und zu einem höheren Gefühle zu verklären? Und was das Aufdecken der allgemeinen Idee einer Dichtung oder das Aufsuchen aller

psychologischen Möglichkeiten und Geheimnisse anlangt, so hat doch der Dichter seine Gestalten als lebendige Wesen erschaut und geschaffen, welche zwar an der Darstellung einer Idee oder einer sittlichen Verwickelung mitarbeiten, aber keineswegs nur die durchsichtige Hülle einer Idee sind, wodurch sie in Wahrheit zu einem Schemen herabsinken und verblassen würden.*) Sollen aber gar aus solchen Betrachtungen noch allgemeinere kritische Beobachtungen und Gesetze abgeleitet werden,**) so verflüchtigt und sublimiert sich der Inhalt der Litteraturwerke bis zur vollständigen Abstraktion; Sublimate hat aber noch niemand für Nahrungsmittel ausgegeben.

Bei den deutschen Aufsätzen endlich irrt man durch zu frühzeitigen Beginn dieser Übung und durch Wahl eines ungeeigneten Stoffes. Hat sich aus unseren bisherigen Betrachtungen ergeben, daß der deutsche Unterricht bis zum Abschluß der mittleren Klassen wesentlich synthetisch sein müsse, so folgt, daß bis dahin den Schülern keine deutsche Arbeit zugemutet werden darf, welche sich nicht streng auf sprachlich angemessene Widergabe des Angeschauten und Erlernten beschränkt. Über den vorzeitigen Antrieb zu freier Schöpfung hat Ph. Wackernagel (a. a. O. S. 26) mit treffender Schärfe geurteilt: der Schüler wird hierdurch zu einer Tätigkeit über sein Vermögen, also zur Unwahrheit und zum unnatürlichen Misbrauch seiner kaum erwachenden Kraft verführt. Auch für die oberen Klassen ist der Anspruch an die freie Tätigkeit der Zöglinge sehr zu beschränken; doch liegt hier auch der entgegengesetzte Fehler nahe, daß man sie nämlich veranlaßt nur das widerzugeben, was sie aus dem Vortrage des Lehrers gedächtnismäßig aufgefaßt haben. Insbesondere sind hier aber zwei andere Klippen, zwischen denen der Lehrer hindurchschiffen soll: die Schüler dürfen weder schreiben über das, was sich von selbst versteht, noch über das, was sie ihrerseits nicht verstehen. Beides scheint keiner Bemerkung zu bedürfen und doch findet man in der Schulpraxis wie in den theoretischen Anweisungen für diesen Unterricht die häufigsten Fehler gegen beides. Der Wert der Freundschaft, die Vaterlandsliebe und ähnliches versteht sich von selbst und ist keinem Schüler unklar und unbekannt; der Schüler kann also durch Bearbeitung solcher Aufgaben zwar seine formale Darstellungsfertigkeit fördern, allein hiermit ist der

*) Nägelsbach Gymnasialpäd. S. 91.

**) Z. B. über das katholische Moralprinzip in der Braut von Messina, über das Urteil, welches Aristoteles über irgend eine Tragödie gefällt haben würde, und dem ähnliches. Eine betrübende Zusammenstellung solcher tatsächlich vorgekommenen Verirrungen findet sich in dem anregenden, aber leidenschaftlich und einseitig gefärbten Aufsatz von Paul de Lagarde zum Unterrichtsgesetze (Deutsche Schriften 1878) S. 157. Vgl. § 40 am Schluß.

Zweck des Aufsatzes nicht erschöpft und eine Erweiterung oder Klärung seines Gedankenkreises wird er mittels derselben nicht gewinnen. Aufgaben philosophischen Inhalts, Beurteilung schwieriger geschichtlicher Verhältnisse, namentlich aber die leider noch so sehr beliebten Themata aus der ästhetischen Kritik, welche sich an die oben geschilderte Aftererklärung unserer Litteraturwerke anschließen, versteht der Schüler nicht und er kann bei ihnen höchstens das, was ihm der Lehrer unverständiger Weise vorerzählt hat, noch etwas unverständiger widergeben.*) Hiervon hat er aber natürlich ebenso wenig Nutzen als Freude.

§ 122.

Aus diesen allgemeinen Betrachtungen ergiebt sich für das Lehrverfahren, daß der Mittelpunkt des deutschen Unterrichts das Lesebuch und das Schriftwerk sein müsse, an welchem die sprachliche Anschauung der Schüler Klarheit Reinheit und Tiefe gewinnen und sich allmählich zu einer entsprechenden Fertigkeit der eigenen Anwendung umbilden soll. Bei der Erlernung der fremden Sprachen kommt es darauf an den Abstand zwischen ihnen und uns zu mindern und unsere Gedanken und Gefühle in dieselben zu übersetzen; hierzu müssen uns die Sprachregeln und der Wortvorrat als die Brücken dienen, auf denen wir möglichst leicht aber nicht ohne Bewußtsein der Vermittelung und des rechten Weges in das neue Gebiet hinüberschreiten. Bei der Muttersprache handelt es sich nicht um die Eroberung eines unbekannten Sprachschatzes noch um die Aneignung von Regeln, die wir wenngleich unbewust längst geübt haben und welche sich erst aus dem uns schon geläufigen Stoffe ergeben. Es handelt sich vielmehr um Reinheit Angemessenheit und Geschmeidigkeit im Gebrauch einer Sprache, mit welcher wir zur Lebensgemeinschaft zusammengewachsen sind, und allerdings auch um allmähliche Mehrung unseres Wortschatzes durch den Verkehr mit den besten und tiefsten unseres Volks, bei denen die eigentümliche Schönheit und Fülle unserer Sprache den lebendigsten Ausdruck gewonnen hat. Diesem Ziele gemäß ist der Lesestoff zu wählen und die weiteren Übungen sind ihm nicht selbständig gegenüberzustellen sondern einfach und natürlich aus ihm abzuleiten. Solche Übungen bildet das mündliche und schriftliche Nacherzählen des gelesenen oder gesprochenen Stoffes, dem sich auf den oberen Stufen die freiere Verknüpfung und Ausweitung der gewonnenen Begriffe und Bilder in besonderen Abhandlungen, den sogenannten deutschen Aufsätzen, anschließt. Endlich

*) Vgl. Hildebrand a. a. O. S. 54 ff.

kann auch eine grammatische Zutat nicht ganz entbehrt werden; dieselbe beschränkt sich aber in den unteren Klassen auf die Abwehr des unberechtigten, auf klare Anschauung und Nachbildung des Satzes und auf die Überlieferung weniger Regeln für denjenigen Teil des Sprachgebiets, auf welchem die Sprache sich scheinbar willkürlichen oder doch schwerer verständlichen Bewegungen hingegeben hat.*) Jene betreffen die Rechtschreibung und die Interpunktion, diese hauptsächlich den Gebrauch der Präpositionen.

Von der Sexta bis zur Tertia einschließlich soll also das deutsche Lesebuch den Unterricht beherrschen. Dasselbe dient nicht dazu um den Wortschatz überhaupt kennen zu lehren und noch weniger um an ihm die Formenlehre einzuüben; beides ist dem Schüler der Hauptsache nach bekannt und den bewussteren Gebrauch der letzteren entnimmt er am besten dem lateinischen oder, falls dieser fehlen sollte, einem anderen fremdsprachlichen Unterricht. Auch zur Veranschaulichung der verschiedenen Stilgattungen dient das Lesebuch erst später und nur nebensächlich; was Erzählung oder Brief, Beschreibung oder Schilderung, Poesie oder Prosa sei, ergiebt sich dem Schüler soweit von selbst, daß es hierfür nur weniger belehrender Winke bedarf. Sondern das Lesebuch soll durch seinen Inhalt wirken sowol nach der Beschaffenheit als nach der Anordnung des Stoffes, diese Anordnung ebenso von der Reihenfolge der Stücke als von der übersichtlichen Ordnung des einzelnen Lesestücks verstanden, und dieser Inhalt soll dem Schüler sowol lebendigen Bildungsstoff für Verstand Phantasie und Gemüt zuführen als ihn auch an einen richtigen bündigen und angemessenen Ausdruck gewöhnen. Auf die Zusammenstellung des Lesebuchs ist also große Sorgfalt zu verwenden, es genügt durchaus nicht manigfaltige und anziehende Abschnitte oder Gedichte unserer Musterschriftsteller zu sammeln, sondern dieselben müssen auch leicht verständliche abgerundete und der jugendlichen Kraft und Neigung zusagende Bilder liefern, sie müssen geeignet sein um die verschiedenen Geistesformen zur Tätigkeit anzuregen und endlich darf ihre Aufeinanderfolge weder einen bunten Wechsel noch eine ermüdende Einförmigkeit zeigen, sondern sie sind nach dem durchschnittlichen Bedürfnis der Jugendentwickelung an einander zu reihen.**) Auf die Litteraturgeschichte die Rhetorik und Stilistik ist hierbei in den drei unteren Klassen keine, in der für Tertia bestimmten Auswahl aber nebenbei nur soweit Rücksicht zu nehmen, daß der Lehrer im Stande

*) Vgl. hierzu Franz Kern Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik, 1880. Ders. Grundriß der deutschen Satzlehre, 2. Aufl. 1885. Ders. Die deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlage, 2. Aufl. 1888.

**) Diesen Grundsätzen folgt das Lesebuch von Bellermann, Imelmann, Jonas und Suphan (Berlin 1881).

ist an die gegebenen Proben die erforderliche Belehrung in knappem Maße anzuknüpfen. Für die Gewöhnung an Gedankenordnung ist es aber besonders wichtig, daß der Stoff dem Schüler die Auffindung der Einteilung an die Hand gebe; die klare und strenge Ordnung der Gedanken erzeugt deren neue und zwar in einer dem gesunden Geistesleben entsprechenden Form und Abfolge.

In den beiden oberen Klassen treten für das Lesebuch die Schriftsteller selbst ein wenngleich mit weiser Beschränkung sowol des Stoffes als der Erklärung. Weder soll ein buntes Allerlei geboten werden gleichsam als Probensammlung zu der Litteraturgeschichte, denn auch hier bildet das Schriftwerk den Kern des Unterrichts, noch soll die Erklärung weiter gehen als es die vorliegende Schrift erfordert. Das Ziel ist die verständnisvolle und bildende Anschauung dieses Werkes selbst, so daß die Aufmerksamkeit und Teilnahme des Schülers demselben verbleibt ohne durch fremdartige Gesichtspunkte abgezogen zu werden. Durch eine derartige Anschauung und Erklärung, welche die einzelnen Teile des Kunstwerks nur als Glieder des lebendigen Ganzen und in ihrem geordneten Verhältnis zu demselben auffaßt, wird der Schüler nach Inhalt und Form zu eigener Darstellung befähigt, wolgemerkt aber daß die Gewandtheit seines Ausdrucks nicht sowol Zweck als Folge eines guten Unterrichts ist. Denn der Schüler bleibt vorwiegend ein lernender; von einem solchen darf aber weder wirkliche inhaltliche Neuschöpfung erwartet noch soll er lediglich auf das Ziel formaler oder gar rhetorischer Sprachfertigkeit hingewiesen werden, durch jenes würde man ihm zuviel zumuten, durch dieses seine Bildung einseitig und leer, ja vielleicht ihn selbst berechnend und unwahr machen. Er soll seine Gedanken klar und angemessen ausdrücken lernen, der Gedankeninhalt wächst ihm aber aus dem gesammten Schulunterricht zu und für die sprachliche und künstlerische Form derselben wird er immerfort durch die Muster gebildet und angezogen, welche er in unserer Litteratur anschaut und lieb gewinnt.

Dieser einfachen Unterrichtsaufgabe entspricht eine ebenso einfache Gliederung des Lehrplans, welcher eine Vermehrung der üblichen Stundenzahl keineswegs verlangt;*) höchstens mag in denjenigen Landesteilen, wo das Deutsche entweder nicht die Muttersprache ist oder doch die Deutschen in vielfache Berührung mit anders sprechenden treten, für den Unterricht der beiden unteren Klassen die Stundenzahl auf vier, in der Quarta auf

*) O. Jäger Aus der Praxis S. 86: „Nur mit Schauder denke ich daran, daß von manchen Seiten eine Vermehrung der Stundenzahl für den deutschen Unterricht erstrebt wird, natürlich um denselben noch rationeller zu betreiben: damit würde an unseren Gymnasien die Natur aus ihrem letzten Zufluchtsorte vertrieben."

drei in jeder Woche vermehrt werden, weil hier allerdings eine reichlichere Übung und auch eine bestimmte grammatische Unterweisung Not tut. Sonach besteht der deutsche Unterricht in den drei unteren Klassen hauptsächlich im Lesen und Widererzählen nach dem Lesebuche; hieran schließen sich kurze Diktate zur Einprägung der Rechtschreibung und als weitere schriftliche Arbeiten Satzbildungen, durch welche der Schüler auf dem Wege der lebendigen Anschauung in den Satzbau eingeführt wird. Nur in Quarta ist es gestattet zu dieser Übung auch die schriftliche Widergabe solcher Erzählungen zu gesellen, welche von dem Lehrer in der Klasse vorgetragen sind. Außerdem werden einzelne Gedichte erlernt und hergesagt; dieselben sind durchgängig dem Lesebuch zu entnehmen. Dem Lesen und Erklären desselben sowie der mündlichen Nacherzählung und dem Vortrag der Gedichte fällt auch in Tertia der gröste Teil des Unterrichts anheim; der Anordnung des Buches gemäß sind hier dem Lesen kurze Mitteilungen über den Lebensgang der vornehmsten Schriftsteller und wenige Bemerkungen über die Darstellungsgattung anzuschließen. Die schriftlichen Arbeiten sind wie schon bemerkt streng in den Grenzen der Nachbildung zu halten, wenngleich der genügend vorbereitete Stoff den Schülern zu einem etwas freieren Gebrauch überlassen werden muß. Was von der eigentlichen Sprachlehre in den vier unteren Klassen zu behandeln ist, soll später bestimmt werden.

Die Wahl des Lesestoffs in Sekunda und Prima wird nicht allein durch das nächste Unterrichtsbedürfnis und namentlich nicht durch die Rücksicht auf die Litteraturgeschichte bestimmt, da diese wie oben bewiesen als solche kein Recht in unseren Schulen beanspruchen darf. Die Förderung der Gesammterziehung bleibt der oberste Zweck alles Unterrichts, nach welchem sich seine einzelnen Maßnahmen bestimmen müssen; dieser allgemeine Zweck ist aber bei dem deutschen Unterricht um so durchgreifender zur Geltung zu bringen, je bedeutender die Wirkung unserer Litteraturwerke auf den jugendlichen Geist zu sein pflegt. Was die Phantasie und das Gemüt in diesem Bezuge erheischt, ist schon oben (§ 39 und 43) erörtert worden, und ebenso sehr, aber freilich auch nicht mehr ist bei der Auswahl die Verstandesbildung zu berücksichtigen. Somit darf hier nicht eine Folge Schillerscher oder Götheschег Dramen gelesen werden, etwa um die Eigenart und Schönheit beider Dichter besonders reichlich zu veranschaulichen. Vielmehr sind nur einzelne derselben nach den früher angegebenen Gesichtspunkten auszuwählen, diese aber nicht brockenhaft zu behandeln, sondern entweder zu Hause oder in der Klasse ganz zu lesen und jedesfalls einer zusammenfassenden Betrachtung zu unterwerfen. Daneben sind nicht nur andere Dichterwerke sondern auch solche

Abhandlungen in Prosa zu lesen, welche im Bereich der jugendlichen Fassungskraft liegen und doch den Gedankenkreis der Schüler zu erweitern und zu klären geeignet sind; hierher gehören besonders einige Sachen von Lessing Herder und Schiller.*)

Endlich muß hier noch eine Frage berürt werden, über welche bisher eine übereinstimmende Entscheidung nicht eingetreten ist. Es handelt sich nämlich darum, ob und in welchem Umfange unsere Schüler auch mit den deutschen Dichtungen des Mittelalters bekannt werden sollen, ob dies durch das Lesen der Urtexte oder durch Übersetzungen und endlich in welcher Klasse es geschehen soll.**) Wenn aber die Bildungskraft unserer Litteratur nicht in einem ihrer wesentlichen Glieder unterbunden werden soll, wenn es feststeht, daß die mittelalterlichen Dichtungen die Herrlichkeit unserer Sprache und Kunst in einer Gestalt zur Anschauung bringen, deren eigentümliche und tiefe Schönheit in der Entwickelung und dem Bilde unseres Volkstums nicht fehlen darf, so ist hiermit der erste Teil der Frage schon bejahend beantwortet. Ob nun die Kenntnis dieser Dichtungen durch das Lesen des Urtextes oder durch Übersetzungen vermittelt werden soll, das scheint freilich zunächst von der Vorfrage abzuhängen, ob der Lehrer des Altdeutschen mächtig ist. Sind wir indes doch sonst der Ansicht, daß die Übersetzung nur ein schwaches und unklares Abbild des Urbildes sei, so müssen wir weiter folgern, daß gerade um dieser Unvollkommenheit willen Übersetzungen sich nicht zur Bildung des jugendlichen Geistes eignen, dessen Anschauung sich nur an klaren und scharfen Umrissen sicher entwickelt.***) Es bleibt also nichts übrig, als daß kundige Lehrer auch für diese Unterrichtsaufgabe gewonnen werden müssen, was freilich aus anderen Gründen schon im vorigen Paragraphen gefordert wurde. Die Klasse endlich anlangend, welcher diese Aufgabe zu-

*) Daß daneben auch einzelne Abhandlungen neuerer Schriftsteller gewählt werden können, versteht sich freilich, vgl. Laas der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten in der Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1870 S. 213; allein vorwiegend sind die genannten Klassiker zu wählen, weil sie für unsere heutige Denkungsweise den Grund geschaffen haben und uns wahrlich noch nahe genug stehen. Der vortreffliche Aufsatz von Bonitz über die homerische Frage und ähnliche, welche Laas a. a. O. S. 211 empfiehlt, eignen sich aber aus mehrfachen Gründen keineswegs schon für den unmittelbaren Schulunterricht.

**) Vgl. S. 475.

***) Vgl. Mützell über die Behandlung der deutschen Litteraturgeschichte auf Gymnasien in der Berl. Zeitschr. für das Gymnasialwesen, 1847, S. 66; auch Hildebrand a. a. O. S. 223 ff., Burdach a. a. O. und die Dessauer Philologenversammlung (Verhdl., Leipzig 1885, S. 126—136) erklären sich für diesen Unterrichtsbetrieb im Gegensatz zu dem preußischen Lehrplan von 1882 und dem österreichischen von 1884 Hoffentlich wird dieser Mangel beider Pläne durch den lebendigen Unterricht ergänzt werden.

gewiesen werden soll, so hat man hierfür vielfach die Sekunda gewählt, hauptsächlich wol aus dem zweifachen Grunde, weil diese Ordnung dem geschichtlichen Gange der Litteratur und somit auch einer zusammenhängenden Behandlung der Litteraturgeschichte entspricht, und zweitens, weil die Unterrichtszeit in Prima durch andere Aufgaben z. B. durch die philosophische Propädeutik beschränkt wird. Mit der Philosophie werden wir uns indes später abfinden und die vollständige Litteraturgeschichte haben wir schon aus anderen Gründen aus unseren Anstalten fortgewiesen. Dagegen muß gesagt werden, daß die Unterrichtszeit der Sekunda viel mehr den leichteren Dichtungen von Schiller Goethe und Lessing gebürt, weil das Alter und die Bildungsstufe der Schüler ihnen eine besondere Empfänglichkeit entgegenbringt, daß es natürlicher ist, von der den Zöglingen näher liegenden und deshalb verständlicheren Dichtungsperiode rückwärts in das entferntere Gebiet zu gehen als umgekehrt, daß die Primaner leichter in die Sprache des Mittelalters einzuführen sind und daß endlich auch die sonstige Unterrichtsordnung dringend anrät die Erklärung der mittelalterlichen Dichtungen nach der Prima zu verlegen. Denn wir werden unten sehen, daß die Geschichte des Mittelalters am zweckmäßigsten der obersten Klasse zufällt; ist dies aber der Fall, so sind schon um der Einheit des Unterrichts willen die gleichzeitigen Dichtungen derselben Stufe vorzubehalten. Die übrigen Bestandteile des deutschen Unterrichts in den beiden oberen Klassen, Aufsätze, Redeübungen und eine propädeutische Einleitung in die Philosophie werden bei der näheren Erörterung des Klassenpensums behandelt werden.

§ 123.

Aus der Beschaffenheit und Gliederung des Lehrstoffs ergiebt sich wie schon bemerkt (§ 122) das richtige Lehrverfahren ganz von selbst und ohne jede künstliche Ableitung; je mehr der Lehrer bedacht ist, den Stoff selbst wirken zu lassen und in seiner unmittelbaren Gestalt zur Anschauung zu bringen, je mehr er also sich selbst gegen den Stoff zurückstellt und diesen von sonstigen lehrhaften Zutaten frei hält, desto inniger wird derselbe mit dem jugendlichen Geiste verschmelzen, desto einheitlicher und tiefer dessen Umbildung zuwege bringen. Sollte also der Unterricht in den fremden Sprachen nicht mit dem Worte sondern mit dem Satze beginnen, so muß beim Deutschen, wo die sprachlichen Schwierigkeiten fehlen und die Auffassung des Inhalts das Hauptaugenmerk ist, um einen bedeutenden Schritt weiter gegangen und gleich mit dem ganzen Lesestück begonnen werden. Dieses soll zuerst von den Schülern gelesen, dann von

dem Lehrer mit richtiger Betonung vorgelesen werden; hierauf ist der Inhalt abzufragen, wobei der Lehrer die früher aufgestellte Regel, daß der Schüler der untersten Stufen stets in einem ganzen Satze antworte, streng befolgen läßt. In dieses Abfragen sind die unumgänglichen Erklärungen möglichst bündig und ohne jede Abschweifung einzuschalten, hierauf die Schüler zum Nacherzählen zu veranlassen und endlich ist das Stück nochmals von denselben sinngemäß zu lesen. Überall hat der Lehrer auf eine richtige Aussprache und auf Abstreifung alles rein Mundartlichen zu bringen;*) er darf die Mühe nicht scheuen das schwierigere Wort widerholt aussprechen zu lassen, um die namentlich in manchen Landesteilen unbehilfliche Zunge zu üben und das Ohr an den reinen Klang zu gewöhnen. Die Schüler haben nun das durchgenommene Stück zu Hause nochmals laut zu lesen; endlich ist dasselbe im Beginn der nächsten Stunde durch Vorlesen und Widererzählen zu widerholen.

Was an Gedichten zu lernen ist, das muß natürlich mit doppelter Sorgfalt und Eindringlichkeit in der angegebenen Weise behandelt und möglichst schon so weit eingeprägt werden, daß die häusliche Arbeit des Schülers sich auf eine gründliche Widerholung beschränkt; läßt es der Lehrer an solcher Vorbereitung zum Auswendiglernen fehlen, so wird er nur bei wenigen Schülern befriedigende Ergebnisse erreichen, während er durch das richtige Verfahren sich vielen Verdruß und den Schülern viele Zeit erspart. Übrigens sollen sämmtliche Schüler der vier unteren Klassen stets dasselbe Gedicht auswendig lernen, wie doch auch alle dasselbe geistliche Lied im Religionsunterricht lernen müssen; dies ist das einzige Mittel um das Gedicht zum unverlierbaren Eigentum der Schüler zu machen und um, wie es doch sein soll, die ganze Klasse in Aufmerksamkeit und Teilnahme zu erhalten. Läßt man, was leider in den mittleren Klassen noch häufig vorkommt, den Schülern die freie Wahl, so kommt leicht Unpassendes zum Vorschein, oder wenn dies der Lehrer auch zu verhindern weiß, so kann er doch seine Schüler weder zum völligen Verständnis noch zum durchgebildeten Vortrag der verschiedenen Gedichte bringen und die unbeteiligten ergeben sich einer nur zu natürlichen Unaufmerksamkeit.

Zur Einübung der Rechtschreibung dienen kurze Diktate, welche der Schüler zuerst mit dem Schieferstift später mit der Feder aufzuschreiben hat; es liegt sehr nahe für die ersten Übungen dieser Art das eben durchgenommene Lesestück zu nehmen. Bei der Durchnahme der Nachschrift wird sich der Lehrer, sofern das Diktat nicht in dem Lese-

*) Was sich mit dem dritten Grundsatze Hildebrands a. a. O. S. 32. 31. 53, daß das Hauptgewicht auf die gesprochene Sprache gelegt werden solle, sehr wol vereinigen läßt.

buche enthalten war, der Wandtafel bedienen müssen, um das richtige allen Schülern zur Anschauung zu bringen. Aus der Formenlehre sind eigentlich nur die Präpositionen mit ihrem Gebrauch zu lernen; selbst dies würde nicht nötig sein, wenn man sich überall ihrer richtigen Anwendung in den Familien versehen könnte. Außerdem wird der Lehrer gut tun gelegentlich auf die Steigerungsformen und namentlich auf die unregelmäßigen Steigerungen aufmerksam zu machen. Von sonstigen grammatischen Übungen sind nur Satzbildungen zu wählen, welche sich ohnehin am leichtesten an das entsprechende Verfahren im lateinischen Unterricht anschließen; dieselben bilden außerdem den geeignetsten Stoff für die häuslichen Arbeiten, von denen sonst alles dem Aufsatz ähnliche streng auszuschließen ist. Die grammatische Terminologie für die Satz- und Redeteile, soweit letztere noch einer besonderen Erwähnung im Deutschen bedürfen, ist aus dem lateinischen Unterricht zu entnehmen, bei welchem sie ohnehin erlernt werden muß. Derselben Sache zwei verschiedene Namen zu geben kostet unnütze Mühe und Zeit; den an sich äußerlichen Terminus durch eine aus dem Begriffe abgeleitete deutsche Benennung ersetzen zu wollen führt zu Schwankungen und Unklarheiten und schwärzt den grammatischen Unterricht in der ungeeignetsten Form ein.*)

Das eben geschilderte Verfahren ist im wesentlichen durch alle unteren Klassen beizubehalten, jedoch mit denjenigen leisen Änderungen, welche die wachsende Kraft der Schüler zur Anregung einer größeren Selbsttätigkeit rätlich macht. So mag in Quarta in der Regel nicht mehr das prosaische Stück, wol aber das Gedicht durch den Lehrer vorgelesen werden; das Durchfragen des Lesestücks behufs Einprägung seines Inhalts nimmt einen bescheidenen Raum ein, die Erklärung hat sich aber auch hier auf das unumgängliche unter Vermeidung jeder sachlichen sprachlichen oder ästhetischen Abschweifung zu beschränken. Für die häuslichen Arbeiten können in Quarta abwechselnd mit den Satzbildungen auch kleine Erzählungen und Beschreibungen bestimmter Gegenstände, nicht aber Schilderungen, gewählt werden, indes nur unter ausreichender Vorbereitung in der Klasse, so daß dem Schüler hauptsächlich die Aufgabe verbleibt den besprochenen Stoff geordnet und sprachrichtig wiederzugeben.

Die Tertianer sollen das Lesestück zuvor zu Hause durchlesen; beim Vorlesen in der Klasse, in welches sich einzelne Schüler teilen müssen,

---

*) Eine höchst ergetzliche Verspottung solcher begrifflichen Terminologie führt Wackernagel (a. a. O. S. 81) aus Jean Paul an.

tritt der Lehrer nur verbessernd hinzu. Die Erklärung hat neben dem inhaltlichen Verständnis besonders die Anordnung und den Zusammenhang der Teile zu berücksichtigen; die Auffassung der Disposition erleichtert nicht nur die Aneignung des Stoffs sondern gewöhnt den Schüler auch an die Ordnung der eigenen Gedanken. Den Gedichten soll der Lehrer die oben erwähnten Bemerkungen über den Verfasser und die Dichtungsgattung anfügen; da die Balladen von Bürger bis Uhland den hauptsächlichen Lesestoff abgeben, so kann dies in einheitlicher und bündiger Weise geschehen. Bei dieser mündlichen Behandlung der Gedichte hat der Lehrer bei den Schülern das Bewustsein und die Freude über den Bilderreichtum unserer Sprache zu wecken.*) Außerdem muß den Schülern die sittlich-religiöse geschichtliche oder vaterländische Grundlage des Gedichts anschaulich werden, was ohne weitläufige Abschweifungen geschehen kann. So erfordert der Ritter Toggenburg einen kurzen Hinweis auf das damalige Kreuzfahrer- und Klosterleben in seiner religiösen Bedeutung, der Sänger von Goethe ein Wort über die Bedeutung des Dichters im Mittelalter, und wo sich der Anlaß bietet, ist ein einfaches Bild der geselligen staatlichen oder selbst landschaftlichen Umgebung hinzuzufügen.**) Zu Aufsätzen eignen sich neben den früher erwähnten Stoffen auch Briefe und Schilderungen, die sich aber stets auf tatsächliches beziehen und namentlich von der Darstellung eigener Empfindungen frei halten sollen. Denn wenn auch der Schüler sich beim Sonnenaufgang, beim Gewitter oder gegen einen Freund lebhaft bewegt fühlt, so soll es doch bei dieser Unmittelbarkeit seines Gefühls bleiben; wird er dagegen veranlaßt über dasselbe zu denken und zu schreiben, so mischt sich allzu leicht Heuchelei und ein widerwärtiges Schöntun mit sich selbst hinein. Das Gefühl gehört dem innersten Leben an und bleibt in diesem Alter am besten unausgesprochen; wird es aber dem Urteil des Lehrers vorgelegt, so geht es ohne Aufputz nicht ab und die Wahrhaftigkeit und Keuschheit des Gemüts wird dem Schüler benommen oder doch in unziemliche Versuchung geführt. Außerdem werden als schriftliche Arbeiten auch Übersetzungen hervorragender Stellen aus den griechischen und römischen Schulschriftstellern angemessen sein, wenn sich der Lehrer überzeugen kann, daß ihm nicht die Abschrift irgend einer gedruckten Übersetzung untergeschoben wird.

---

*) Vgl. Hildebrand a. a. O. S. 89 ff. und die sinnig angelegte Sammlung von Herman Schrader der Bilderschmuck der deutschen Sprache, 2. Ausg. Berlin 1889.

**) Wozu sich wenn auch mit Auswahl Allwin Schultz das höfische Leben zur Zeit der Minnesinger, 2 Bde., Leipzig 1879. 80, verwerten läßt.

Zusammenhängende Grammatik würde auch in der Tertia vom Übel sein; doch ist es ganz zweckdienlich dem Schüler durch einige Belehrungen z. B. über starke und schwache Conjugation und Declination einen Blick in den Bau der Sprache zu eröffnen. Außerdem wird die Zusammenstellung synonymer Begriffe, wozu der Anlaß aus dem Lesestoffe entnommen werden kann, den Schüler im klaren Denken fördern; die schriftliche Widerholung solcher Erörterungen bildet zugleich einen passenden Aufsatzstoff. Hier würde auch über Rechtschreibung und Interpunktion zu sprechen sein,*) wenn dieser Gegenstand einstweilen nicht noch mehr der Wissenschaft als der Didaktik angehörte. Daß die bisherige Willkür und Widersinnigkeit, welche Lehrern und Schülern so große und unnütze Mühe verursacht und das Verständnis für die teure Muttersprache so schmerzlich verdunkelt, bald auf einfachere und möglichst geschichtliche Normen zurückgeführt werde, ist auch für die Schule ein dringendes Bedürfnis und die stimmführenden Gelehrten sollten immer wider und mit dem grösten Nachdruck ihr Ansehen einsetzen, um der jetzigen heillosen Verwirrung ein Ende zu machen.**)

Die Deklamationsübungen sind bisher nicht besonders besprochen; die Wahrheit ist, daß sie in der üblichen Form nichts taugen. Wenn der Reihe nach fünf bis sechs Schüler in einer Stunde ebenso viel verschiedene Gedichte hersagen, so kann hiermit ein einheitlicher und anregender Unterricht nicht verbunden werden.***) Die ganze Übung ist eine Last für den Lehrer und die gerade deklamierenden Schüler; die übrigen benutzen in der Regel die Gelegenheit, um das Ungeschick des Deklamators

*) Auch über den Ersatz der unschönen und für die Augen nachteiligen Frakturschrift durch die Antiqua; vgl. das ärztliche Gutachten über das höhere Schulwesen Elsaß-Lothringens S. 40.

**) Hiermit ist in Preußen durch den Erlaß vom 21. Januar 1880 (Centralbl. S. 262) und in anderen Staaten durch ähnliche Bestimmungen ein Anfang gemacht, welcher in seiner Fortwirkung hoffentlich dazu führen wird die unorganischen Einschiebsel und die Schreibwillkür der letzten Jahrhunderte noch strenger auszumerzen und mit diesen Verunstaltungen auch das Dunkel zu lichten, welches jetzt das lebendige Verständnis und den richtigen Gebrauch unserer Sprache erschwert. Wie früh und sorgfältig man übrigens auf gleichförmige Schreibweise bedacht gewesen sei, zeigt der reiche und sehr dankenswerte Aufsatz von R. Hanes zur Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts im 17. Jahrhundert, in den N. Jahrbb. für Phil. u. Päd. 1881, Bd. 124, S. 1—38 u. 65—87, insbesondere Kap. 4, S. 74—87. Vgl. hierzu die von Zacher auf der Hallenser Philologenversammlung 1867 aufgestellten Grundsätze, und P. Eisen Herr Professor von Raumer und die deutsche Rechtschreibung, 1880 Braunschweig. Die Grundsätze der historischen Schreibweise finden sich in klarer und sachkundiger Zusammenstellung bei Weinhold über deutsche Rechtschreibung, Wien 1852, und Andresen über deutsche Orthographie, Mainz 1855.

***) Schmalfeld Erfahrungen S. 30.

zu beobachten oder um unaufmerksam zu sein, Gewinn haben sie davon nicht. Der Hauptübelstand wird allerdings durch die schon erwähnte Bestimmung beseitigt, daß sämmtliche Schüler dasselbe Gedicht auswendig zu lernen haben, daß also jeder der Aufforderung zum Vortrage desselben gewärtig sein und die Bemerkungen des Lehrers beachten muß. Ein solcher Vortrag kann richtig geleitet dazu beitragen die Jugend von einer gewissen Unbehilflichkeit zu befreien; der Lehrer wird aber den Unterschied zwischen einem ausdrucksvollen Vortrage und einer halb dramatischen Darstellung strenge einschärfen. Zu einer regelmäßigen wol gar wöchentlichen Widerkehr eignen sich diese Übungen nicht; sie kosten viel Zeit und haben auch das doppelte Bedenken gegen sich, daß sie die einen Schüler der Gefahr der Eitelkeit, die anderen einer oft peinlichen und ungünstig nachwirkenden Verlegenheit aussetzen.

§ 124.

Welches Verhältnis in den beiden oberen Klassen zwischen den Schriftstellern und der Litteraturgeschichte bestehen solle, ist schon angegeben; jene, nicht diese sind die Hauptsache und das Lesen darf nicht etwa als Füllstück und Musterkarte für den Namen der Litteraturgeschichte gelten, sondern letztere soll dem Verständnis des Schriftstellers zu Hilfe kommen.*) Deshalb schicken sich für Sekunda nur kurze litterarische Einleitungen, die neben knappen biographischen Mitteilungen über die Abfassungszeit die etwanige geschichtliche Grundlage und die Gattung des vorliegenden Schriftwerkes belehren und hierdurch auf dasselbe unmittelbar vorbereiten. Der Prima gebüren einleitende Übersichten für die beiden Blüteperioden unserer Litteratur, die ohne Anspruch auf irgend welche Vollständigkeit nur die wichtigsten Erscheinungen nach Entstehung Bedeutung und Nachwirkung hervorheben und klar gruppieren. Kritische Abwägungen und eingängliche Lebensbeschreibungen sind hierbei ebenso sehr zu meiden wie inhaltsleere Namen- und Zahlenregister. Was sollen dem Schüler die massenhaften Anführungen der mittelalterlichen Dichtungen nützen, von denen er nur die Titel ohne ein lebendiges und selbstangeschautes Bild empfängt? Besser ist es die Gattungen die Sagenkreise und die Unterschiede der Sprachperioden kurz und scharf zu bezeichnen und dann zur Erklärung der gewählten Schriftsteller überzugehen, welcher sich ein rascher Überblick über das Nachleben dieses Zeitraums anschließen

*) W. Herbst die neuhochdeutsche Litteratur auf der obersten Stufe der Gymnasial- und Realschulbildung. Gotha, Perthes, 1879.

mag. Was Luther und Opitz für unsere Sprache und Litteratur bedeuten, läßt sich dartun ohne die vorhergehenden und nachfolgenden Zeiten im Zusammenhange zu durchmustern. Erst von Gottsched an tut eine genauere Betrachtung Not, allein auch nur soweit als sie zur Würdigung von Klopstock und Lessing erfordert wird; an diese beiden, von denen namentlich Lessing in seinen Hauptwerken den Primanern näher zu bringen ist, schließen sich Herder Goethe und Schiller von selbst an. Wie es sich aber mit ihren Lebensbeziehungen in allen Einzelheiten verhalten habe, das zu erfahren frommt der bewunderungsbedürftigen Jugend nicht, deren Blick vorwiegend durch die Dichtung selbst gefesselt und gebildet werden soll. Was von diesen zu lesen sei, ist im ganzen schon früher bemerkt und kann dem Lehrer nicht zweifelhaft sein; wie es zu lesen, darüber werden die Umstände, die verfügbare Zeit und das wechselnde Bildungsbedürfnis der Klasse entscheiden. Ganze Dramen in der Klasse zu lesen wird nur in der Sekunda angehen; für Prima ist es geratener die Hauptscenen auszuwählen, das übrige aber übersichtlich durch die Schüler selbst vortragen zu lassen und ähnlich ist bei den prosaischen Stücken zu verfahren. Sofern diese letzteren, wie bei Lessing und Schiller, ästhetische Grundsätze erörtern, werden die Schüler sich auf die Lehrstunde vorbereiten müssen, um durch den fragenden und erläuternden Unterricht des Lehrers genügend und durchgängig gefördert zu werden.

Die Erklärung soll dergestalt sein, daß das Schriftwerk durch sich selbst mit voller Gewalt auf die Schüler wirken könne, nicht daß es die Unterlage für Ästhetik Philosophie oder sonst eine fern liegende Geistesarbeit abgebe. Das wesentliche ist hierüber schon oben (§ 121) vorgeschrieben; das Augenmerk sei immer, daß der Schüler durch sich und den Schriftsteller, nicht durch den Vortrag des Lehrers lerne, welcher nur leitend und aufklärend den Schriftsteller nach Inhalt und Anordnung erschließen und begleiten soll. Von der Wirkung solches Lesens auf die reale Geistesbildung braucht nach den bisherigen Erörterungen nicht weiter die Rede zu sein, aber auch der sprachliche Ausdruck gewinnt durch diese lebendige und stetige Anschauung der Muster an Frische Eigentümlichkeit und Wahrhaftigkeit. Wer je J. Grimms kleine darstellende Schriften gelesen, der wird von dem Reiz und der Klarheit seiner Sprache, welche doch augenscheinlich aus der innigen Vertrautheit mit unserem nationalen Schriftentum herausgewachsen ist, bezaubert sein. Wie in einem Garten wandeln wir überall Blumen entdeckend, deren Anmut und Eigenart den Reichtum und die Bildungskraft des Bodens zeigt und den von der Abstraktion trockenen Geist mit dem tauigen Bilde des Lebens erfrischt. Zu solch liebevoller Eingewöhnung in die Sprache soll uns das Lesen und

Erklären unserer Dichter*) und Prosaiker führen, nicht zur Klarheit des allgemeinen Denkens überhaupt sondern zur Besonderheit des deutschen Gedanken- und Gefühlsausdrucks.

Wie weit sollen nun die mittelalterlichen Dichtungen auf unseren Schulen gelesen werden und soll hierbei die Einführung in die Sprache oder in den Schriftsteller das Hauptabsehen bilden? Nach dem bisher gesagten ist das letztere unzweifelhaft das richtige; demnach ist auch hierbei weder ein systematischer Unterricht in der Grammatik noch ein buntes Gemisch der Lesestücke am Orte. Denn nicht gesättigt sondern hungrig soll der Schüler werden, um für spätere Tätigkeit den Antrieb zu erhalten; je vollständiger also die Auswahl des grammatischen wie des Lesestoffs, desto geringer und flüchtiger wird die Wirkung des Unterrichts sein. Deshalb sind das Gothische und Althochdeutsche völlig zu übergehen und von dem Mittelhochdeutschen nur die zwanzig echten Lieder der Nibelungen und die hervorragendsten Gedichte Walthers zu wählen; alles übrige bleibe bei Seite, weil das ganze doch unmöglich und das halbe hier zehnmal mehr wert ist.**)

Die zum Verständnis dieser Dichtungen erforderliche grammatische Anweisung kann einleitungsweise in wenigen Stunden gegeben und eingeprägt werden; alles übrige ist der Erklärung des Schriftwerks anzuschließen.***) Ebenso ist von einer häuslichen Vorbereitung der Schüler Abstand zu nehmen; der Lehrer kann ohne Mühe und mit viel durchgreifenderem Erfolg das erforderliche während des Unterrichts beibringen und soll eher auf genaue Widerholung dringen, welche er sorgfältig zu überwachen hat. Hierbei wird er sich überzeugen, ob die Schüler die Sprache und die Sachen richtig aufgefaßt haben und namentlich ob sie den Text so zu lesen vermögen, daß hieraus ein genügendes Verständnis desselben hervorleuchtet.

---

*) Auch der mittelalterlichen; Hildebrand a. a. O. S. 261: „Jeder, der über die (d. h. unsere) alte Litteratur kommt, freilich weniger vom gelehrten, als vom menschlichen Standpunkt aus, fühlt sich von einer eigentümlichen Frische angehaucht, es ist als ob vom Stil wie vom Inhalt uns Morgenluft anwehte, während unser Geist soviel in schwüler Luft athmen muß, wo einem das frohe Athemholen ganz ausgehen will."

**) Müllenhoff, a. a. O. S. 180—184. Für besondere Neigung und Anlage der Schüler kann innerhalb des Privatstudiums gesorgt werden. Die entgegengesetzte Ansicht vertritt Hirzel Gymnasialpäd. S. 178 f., welcher das Hauptgewicht auf eine historische Darstellung der deutschen Sprache legt.

***) Heiland a. a. O. II. 47; Hildebrand a. a. O. S. 251. Wenn dieser Gelehrte S. 259 unsere Schüler auch vom Althochdeutschen und Gothischen, selbst vom Angelsächsischen kosten lassen will, so scheint mir hiermit das Maß des Zuträglichen erheblich überschritten zu sein.

Was die Schüler aus der Rhetorik Stilistik und Poetik wissen sollen, das erfahren sie am besten und am klarsten bei der Erklärung des Schriftwerks und ergänzungsweise bei der Vorbereitung und Beurteilung der deutschen Aufsätze; besondere Vorträge hierüber sind unnötig, beschränken die Zeit für das Lesen und lenken doch wider den Blick der Schüler auf das Gebiet der abstrakten Theorie, von welchem sie eben fern gehalten werden sollen. Die Tropen müssen allerdings gelegentlich zusammengestellt werden; dies braucht aber gar nicht im deutschen Unterricht zu geschehen, sondern die Dichter der Alten und selbst Cicero geben hierzu Anlaß genug. Etwas anders verhält es sich mit der Dispositionslehre, welche einer besonderen aber bündigen Darstellung nicht wol entbehren kann.*) Hauptsächlich ist sie aber an den Lesestücken zu veranschaulichen: ihre begriffliche Erörterung bleibt am besten dem Unterricht in der philosophischen Propädeutik überlassen.

Betreffs der deutschen Aufsätze in den beiden oberen Klassen sei zunächst bemerkt, daß dieselben nicht zu häufig und nicht zu ausführlich gefordert werden dürfen.**) Sie erfordern namentlich in der Prima einen wenn auch nur beschränkten Grad eigener Gedankenarbeit; wird dieselbe nun zu stark beansprucht, so muß sie bei der ungeübten Kraft und dem beengten Stoff, welcher dem Schüler zu Gebote steht, entweder erlahmen und zu schalen Redensarten oder zu der schon anderweitig getadelten Überreizung führen, welche die Versuchung zu unwahrhaftigen Äußerungen in sich enthält. Eher ist es geraten in dem letzten Schuljahre einige Aufsätze in der Klasse schreiben zu lassen, aus denselben Gründen, aus welchen diese Übung für das Lateinische empfohlen ist. Die Gewandtheit und Fertigkeit des Ausdrucks, welche man durch häufige Aufsätze erreichen will, wird durch die gutgeleitete Beschäftigung mit den Schriftstellern und namentlich durch die über den gesammten Unterricht verbreitete Übung im sorgfältigen Sprechen wirksamer und angemessener vorbereitet. Die Wahl der Themata würde auf unserem Unterrichtswege nicht schwierig sein; es ist nur eine Forsetzung der in § 121 g. E. geschilderten Misgriffe, wenn man Primaner zu besonders geistreichen und tiefen Abhandlungen anregen will. Alle diese Überspanntheiten sind aber gründlich abzutun und man würde auf sie gar nicht verfallen, wenn man sich den Bildungskreis und das Bildungsbedürfnis der Jugend klar vergegenwärtigte und an die so notwendige und so oft betonte Einheit und Harmonie der Geisteserziehung dächte. Man kann R. v. Raumer (Berl. Zeitschr. 1856

*) Vgl. Deinhardt Beiträge zur Dispositionslehre, 3. Aufl., 1881 Berlin.

**) Lüthgen die Aufgabe und Behandlung des deutschen Aufsatzes auf höheren Lehranstalten, Progr. d. G. in Bochum 1879.

S. 533) nur beistimmen, wenn er Aufgaben, wie die Zusammenstellung der Charaktere von Weislingen und Clavigo oder über die Weltansicht und den Bildungsgang Goethes, für völlig unstatthaft erklärt; daß beide auch ihre ernsten sittlichen Bedenken haben, sei nur nebenbei bemerkt. Hält man sich aber den Bildungsstand der Schüler und die Einheit des Unterrichts gegenwärtig, so wird man ganz von selbst zu der Überzeugung gelangen, daß die Aufgaben für die deutschen Aufsätze mit dem allgemeinen Unterrichtskreise, nicht blos mit dem deutschen Unterricht in genauer Verbindung stehen müssen; durch diese Verknüpfung gewinnen die Schüler nicht nur den erforderlichen Stoff, sondern sie werden auch in ihrem sonstigen Wissen gefördert und vor allem wird ihr Bildungsgang nicht durch das Hineinziehen fremdartiger Gesichtspunkte gestört.*) Für Sekunda ergeben sich also aus den gerade behandelten alten Schriftstellern geeignete Themata; im ganzen gilt dasselbe auch für Prima. Daneben sind aber Aufgaben, welche sich an den deutschen Lesestoff anschließen oder die Erörterung eines allgemeinen Ausspruchs oder auch die Entwickelung allgemeiner Begriffe von Bedeutung fordern, nicht ausgeschlossen; sie sollen nur nicht die Regel bilden und wie gesagt nichts verlangen, was das Durchschnittsmaß der Klassenbildung übersteigt oder der natürlichen Teilnahme der Schüler fern liegt. Je nach den Umständen mag der Lehrer auch mehrere Aufgaben zur Auswahl stellen oder eine verschiedenartige

---

*) Schleiermacher Erziehungslehre S. 520: „Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung dürfen nicht auf das Gerathewol gegeben werden; sie werden sonst nur sehr oberflächlich gelöst werden, oder wenn zu ihrer Lösung besondere Vorstudien gemacht werden müssen, so raubt das doppelte Zeit. Im Leben selber geht jedem die Aufgabe, die er zu lösen hat, aus dem Leben hervor; eine Aufgabe abgerissen für sich und ohne Zusammenhang mit dem, was in der Reihe der lebendigen Gedanken vorgeht, kann nicht zum Ziele führen. Nur Aufgaben, die im Zusammenhange stehen mit dem, was auf der Schule getrieben wird oder in dem gemeinsamen Leben so vorkommt, daß es die Jugend beschäftigt, und auch in dem Kreise liegt, daß sie ein Recht hat darüber zu sprechen, dürfen gegeben werden. Damit hängt zusammen, daß man auch nicht Aufgaben stelle, die über das Fassungs- und Darstellungsvermögen der Jugend hinausgehen, also zu hoch liegen. Dies ist in zwiefacher Rücksicht nachteilig: denn einmal ist unmöglich Gegenstände, die an sich zu schwierig und zu hoch sind, so zu bearbeiten, daß man mit dem Stoffe ringend auch zugleich auf die künstlerische Seite der Sprache Sorgfalt verwende; sodann aber ruft man in der Jugend eine Überschätzung ihrer selbst hervor und nährt eine Anmaßung, von der man sie zurückhalten sollte." Vgl. R. v. Raumer a. a. O. 531: „Erstens bestreite ich, daß man die deutschen Ausarbeitungen des Gymnasiasten vorzugsweise an ihre deutsche Lectüre anknüpfen solle; ich will sie vielmehr vorzugsweise (nicht ausschließlich) an ihre antike Lectüre anknüpfen." Schmalfeld Erfahrungen S. 35; G. Wendt Aufgaben aus dem klassischen Altertum, Berlin 1884, dazu G. Wendt der deutsche Aufsatz und der altklassische Unterricht, in der Berl. Ztschr. f. d. G. 1885 S. 273—290, eine durch Sachkunde und klare Begrenzung des gymnasialen Bildungsziels ausgezeichnete Abhandlung.

Bearbeitung desselben Thema gestatten; er wird durch diese Freiheit den Anlagen und Neigungen seiner Zöglinge in erlaubter Weise entgegenkommen und sie zu einer frischeren Tätigkeit anregen.*)

In der Regel hat der Lehrer die Aufgabe mit den Schülern vorher zu erörtern, sie auf wichtige Gesichtspunkte hinzuweisen und namentlich zur Aufstellung einer klaren und logisch richtigen Disposition anzuregen, welche indes je nach der Auffassung des Thema eine verschiedene sein kann. Diese Disposition soll der Schüler dem Aufsatze voranstellen, er bindet sich hierdurch selbst an Ordnung der Gedanken und erleichtert auch die Beurteilung. Die Verbesserung des Lehrers darf nur bis zu einem gewissen Grade auf den Inhalt des Aufsatzes eingehen und hat sich bei weitem mehr auf die Form desselben zu erstrecken. Zu dieser Form gehört allerdings auch, daß die Gedanken gut geordnet und klar ausgedrückt sind; über den Inhalt urteile er namentlich in wieweit derselbe zur Sache gehört, den Gegenstand mit einiger Selbständigkeit und Tiefe erfaßt und nicht völlig unrichtige abgeschmackte oder unangemessene Gedanken zu Tage fördert, nicht aber ob die Gedankenrichtung und Überzeugung des Schülers mit seiner eigenen übereinstimmt. Denn der Schüler soll seine Überzeugung aussprechen; wird ihm jede Abweichung von der Ansicht des Lehrers als Fehler angerechnet, so muß er in seiner Wahrhaftigkeit gekränkt und zur Heuchelei verleitet werden. Insbesondere ist es aber die sprachliche Form, auf welche der Lehrer sein Augenmerk zu richten hat. Auf einen sogenannten schönen und blühenden Stil soll der Lehrer nicht hinwirken, sondern auf Klarheit Reinheit und Angemessenheit des Ausdrucks; er mag ein wenn auch minder gelungenes Bild oder eine rednerische Verzierung hingehen lassen und im Falle ihrer passenden Form und Verwendung selbst loben oder sie im Sinne des Verfassers bessern, aber er soll nicht auf dasjenige dringen, welches nicht jedem Schüler und jeder

---

*) Sollte der Lehrer doch gelegentlich um die Auswahl geeigneter Aufgaben verlegen sein, so wird er einen Anhalt in solchen Sammlungen finden, welche aus der Schulpraxis hervorgegangen sind. Hierfür sind besonders zu nennen: L. Cholevius Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen, 2 Bde., 6. u. 7. Aufl. 1879/80, dess. praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze, 4. Aufl. 1878, Linnig der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die oberen Klassen, 3. Aufl., Paderborn 1879, A. Heinze praktische Anleitung zum Disponieren für die oberen Klassen, bearb. von H. Heinze, Leipzig 1879, und besonders Klaucke deutsche Aufsätze und Dispositionen, Berlin 1881. Vgl. auch das anregende Programm von Dolega Begriffsbestimmungen als Schüleraufsätze, Wongrowitz 1881, und Jul. Naumann Theoretisch-Praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze in Regeln, Musterbeispielen und Dispositionen im Anschluß an die Lektüre klassischer Werke, 5. Aufl. Leipzig 1889 (bietet dem Lehrer Stoff und Anregung, geht aber sehr ins einzelne).

Aufgabe ansteht, und vor überschwänglichen Ausdrücken und gesuchten Ausschmückungen muß er nachdrücklich warnen. Denn es giebt keine schlechthin blühende Schreibart, die nicht in Geschmacklosigkeit und Überdruß ausartete; der Stil soll nach Lessings wahrem Wort nicht blendend sondern treffend sein. Hieraus folgt ferner, daß der Lehrer nicht dieselbe gleichförmige Schreibweise von allen Schülern verlangen darf; wenn jeder derselben seine eigene Überzeugung äußern soll, so muß sich hiernach auch seine Ausdrucksweise gestalten und eine erzwungene Gleichförmigkeit könnte nur rückwärts den Gedanken verkrüppeln und in seiner Eigentümlichkeit abschwächen. Die Sprache soll aber richtig und klar sein und in diesem Bezuge darf kein Verstoß ohne Rüge bleiben. Die Richtigkeit besteht aber nicht nur in der Vermeidung der grammatischen Fehler oder falscher und unbehilflicher Verbindungen, sondern ebenso sehr in der Wahl eines wirklich deutschen und sprachrichtigen Ausdrucks. Wenngleich also ein übertriebener Purismus nicht angemessen ist und mit der Entwickelung unserer Sprache im Widerspruch steht, so läßt sich doch gottlob nicht verkennen, daß dieselbe sich allmählich mehr auf ihren Reichtum und ihre Eigentümlichkeit besinnt. Wo sich demnach für das fremde Wort ein gleich guter deutscher Ausdruck bietet, und meistens wird er besser weil klarer sein, da hat der Lehrer jenes durch diesen zu ersetzen.*) Zur Wahrung der Sprachrichtigkeit hat aber der Lehrer besonders die Sünden der Tagesschriftsteller zu verfolgen, wo sich solche in die Aufsätze seiner Schüler einschleichen. Falsche oder abgeschmackte Bildungen, wie „der Vorredner, unerfindlich, selbstredend, unterbreiten" und dem ähnliche, finden sich in jeder Zeitung und leider auch in den Vorträgen unserer politischen Redner, welche doch wol täten die sprachliche Sorgfalt ihrer griechischen und römischen Vorgänger zum Muster zu nehmen; um so mehr hat der Lehrer Ursache solcher Sprachverwilderung bei seinen Schülern entgegenzutreten. Auch gegen alberne Angewohnheiten der sogenannten Kanzlei-

*) Über die Fremdwörter und ihre Behandlung in der Schule vgl. die ausführliche Erörterung bei Hildebrand a. a. O. S. 129 ff.; daselbst wird S. 147 der schöne Ausspruch von Leibniz aus seinen Unvorgreiflichen Gedanken betreffend die Ausübung und Verbesserung der Teutschen Sprache § 11 angeführt: „Ich habe es zu Zeiten unser ansehnlichen Haupt-Sprache zum Lobe angezogen, daß sie nichts als rechtschaffene Dinge sagen und ungegründete Grillen nicht einmal nenne. Daher ich bey denen Italiänern und Franzosen zu rühmen gepfleget: wir Teutschen hätten einen sonderbaren Probierstein der Gedanken, der Andern unbekannt; und wann sie denn begierig gewesen, etwas davon zu wissen, so habe ich ihnen bedeutet, daß es unsere Sprache selbst sey; denn was sich darin ohne entlehnte und ungebräuchliche Worte vernehmlich sagen lasse, das seye würklich was Rechtschaffenes, aber leere Worte, die nichts hinter, und gleichsam nur ein leichter Schaum müßiger Gedanken, nehme die reine Teutsche Sprache nicht an."

oder Geschäftssprache soll er warnen, da doch jedes Geschäft immer am besten in den klarsten und einfachsten Ausdrücken abgemacht wird.*) Das Gesammturteil über den Aufsatz sei milde wo nicht etwa wirkliche Nachlässigkeit zu rügen ist, mehr aufklärend und leitend als im Stile des Richterspruchs, und lasse namentlich keinen wirklichen Fortschritt unbemerkt. Seltsame Ansichten sind nicht von oben herab zu verurteilen und verächtlich zu behandeln sondern mit schonender Hand zurechtzurücken; denn sie entspringen doch meistens dem eigenen wenn auch verkehrten Denken des Schülers, welches der Lehrer mit liebevollem Eingehen berichtigen aber nicht verschüchtern soll. Nur wo sich Anmaßung und seichtes Geschwätz hervorwagt, ist eine derbe Zurechtweisung angebracht; diese gilt nicht sowol dem Aufsatz als dem Schüler. Wie von hartem Tadel so soll aber der Lehrer sich auch von übertriebenem Lobe fern halten, in welches junge Lehrer in der Freude über die gelungene Arbeit leicht verfallen; sie ist doch immer nur das Werk eines Schülers, welcher durch ungemessenen Beifall sittlich und wissenschaftlich in falsche Bahnen geleitet werden kann.

Die Übungen im freien Vortrage folgen denselben Vorschriften wie der deutsche Unterricht überhaupt. Sie sind nicht dazu da, um Redner zu bilden, denn unsere Anstalten sind keine Rednerschulen und wirkliche Reden sollen oder sollten wenigstens nur von durchgebildeten Männern gehalten werden. Sie dürfen auch nicht den Zweck haben, bloße Sprachfertigkeit anzuüben; die Maulschwätzerei ist leider ohnehin in unserem Leben genügend vertreten und soll unserer Jugend nicht besonders beigebracht werden. Somit können diese Übungen wenn auch in verstärktem Maße nur dasselbe Ziel verfolgen, welches bei keinem Unterrichtszweige außer Augen gesetzt werden darf, daß nämlich der Schüler über einen ihm hinlänglich bekannten Gegenstand sich einfach angemessen und zusammenhängend auszudrücken wisse. Hierzu dienen aber weder Vorträge aus dem Stegreif noch ausgearbeitete und auswendig gelernte Aufsätze sondern mündliche Berichte über irgend einen Unterrichtsgegenstand oder über ein zuvor gelesenes Buch, bei denen der Lehrer auf Ordnung der Gedanken und auf einen richtigen und gewählten aber nicht gesuchten Ausdruck zu sehen hat. Das buchmäßige Sprechen ist

*) Treffende Bemerkungen über diesen Gegenstand enthält das Programm von Hamann deutsche Correcturstunde, Gumbinnen 1854. Vgl. K. G. Andresen zu den logischen Verhältnissen des deutschen Stils, in den N. Jahrbb. für Phil. u. Päd. 1872, Bd. 106, S. 478—82, und dess. Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen, 2. Aufl., 1881 Heilbronn.

selbst bei Erwachsenen nicht immer ein Beweis von tiefer und angeeigneter Bildung, noch weniger von geistiger Selbständigkeit; bei Jünglingen verrät es eher Selbstgefälligkeit und einen allzufrühzeitigen Abschluß ihrer Geisteserziehung, welcher weitere Blüten und wirkliche Früchte nicht erwarten läßt. Werden die Redeübungen auf jene einfache Aufgabe beschränkt, welcher ja auch jeder andere Unterricht seine Unterstützung leiht, so wird zwar manche überschwängliche Erwartung von vorne herein abgeschnitten; um so mehr stehen sie im Einklang mit der gesammten Unterrichtsaufgabe und um so sicherer werden sie ihren bescheidenen Zweck erfüllen.

§ 125.

Das bisher beschriebene Verfahren darf im wesentlichen auch für die Realschulen gelten; namentlich wird man an ihnen von einem grammatischen Unterricht in den unteren, von einer ästhetischen Analyse in den oberen Klassen um so mehr absehen, je mehr sie ihre Zöglinge durch sachliche Anschauung fördern sollen, und in dieser Richtung ist auch die etwas reichere Stundenzahl zu verwenden, welche ihnen für das Deutsche vergönnt ist. Sofern sie aber das Lateinische von ihrem Lehrplan ausschließen und nicht etwa von unten auf das Französische dafür einsetzen, was doch das richtige sein würde, können sie in der Sexta einer grammatischen Behandlung des Deutschen nicht entbehren, schon um die allgemeinen Grundzüge für allen Sprachunterricht zu gewinnen. Dann ist ähnlich wie bei dem lateinischen Gymnasialunterricht der einfache Satz zum Ausgangs- und Mittelpunkt des deutschen Unterrichts in der Realsexta zu machen; an ihm sind die Schüler zunächst über die Benennung und Bedeutung der Satzteile, dann auch über die Unterschiede der Redeteile zu belehren. Die deutsche Formenlehre verdient auch unter diesen Umständen kaum eine ausgedehntere und systematische Behandlung, nur daß die Schüler an einzelnen Beispielen über die verschiedenen Modi Tempora und Numeri aufzuklären sind. Denn auch hier gilt ja, daß dieselben die Fertigkeit im Declinieren und Conjugieren wenn auch unbewuster Weise in die Schule mitbringen; wozu also mit unnützen Formübungen die Zeit hinbringen, welche für die Aneignung des Sprachinhalts viel nötiger ist? Im ganzen darf der Prosa auf den Realschulen ein etwas größerer Raum zugewiesen werden und zwar nach oben hinauf in verstärktem Maße; man wird an derselben bei richtiger Wahl des Lesestoffs die Schüler mehr in der Auffassung der Disposition üben können, wofür an den Gymnasien die alten Redner und Philosophen das

geeignete Material liefern. Ob an den Realschulen die mittelalterlichen Dichtungen ebenso wie an den Gymnasien im Urtext zu lesen seien, darüber läßt sich verschieden urteilen. Allerdings wird den Zöglingen jener Anstalten nach ihrem Eintritt in das Berufsleben sich viel seltener die Möglichkeit bieten die begonnenen Studien fortzusetzen; indes käme es darauf an ihnen auf der Schule einen genügenden Anreiz zu geben, um zu den vaterländischen Dichtern jener früheren Periode mit innerer Neigung zurückzukehren. Überdies ist nicht die mögliche spätere Ergänzung des angefangenen sondern dieses der Hauptzweck, daß den Schülern überhaupt ein Blick in die Geschichte der Muttersprache und eine unmittelbare Anschauung ihrer früheren Schöpfungen eröffnet werde, und warum der Realschule dieser Blick verschlossen werden soll, ist nicht recht abzusehen. Zu schwierig ist diese Aufgabe an sich gewiß nicht und an Zeit für dieselbe fehlt es um so weniger, da die philosophische Propädeutik als solche auf den Realschulen keinen Platz findet. Man könnte nur einwenden, daß nach der ganzen Unterrichtsanlage den Gymnasien die geschichtliche Ableitung und Verknüpfung wie überhaupt so auch für die Sprache mehr zufalle, während die Realschulen auf eine breitere Betrachtung der Gegenwart gerichtet seien.*) Daß indes dieser im allgemeinen richtige Grundsatz für den Sprachunterricht, namentlich für den französischen und auch den englischen auf den Realschulen nur unter gewissen Einschränkungen gilt, wird sich weiter unten zeigen.

Wie eben bemerkt, ist die philosophische Propädeutik kein geeigneter Unterrichtsgegenstand für die Realschulen; sie bedarf um wirksam zu sein einer eindringenden Behandlung und reichlichen Beispielsanwendung. Wenn für dieses Verfahren das Gymnasium den Stoff und Anhalt anderweitig liefert, so würde auf den Realschulen die Philosophie ziemlich vereinzelt stehen und hierdurch nicht nur die Unterrichtseinheit beeinträchtigen sondern auch die Zeit für andere Aufgaben ungebürlich verkürzen. Was aus der Lehre von Begriff Urteil und Schluß nützlich zu wissen und leicht faßlich ist, das läßt sich an die Dispositionen der deutschen Aufsätze anschließen, und überdies mag nur der Lehrer dafür sorgen, was er freilich

---

*) Vgl. § 8; Rieck pädagogische Briefe S. 153: „Die Bürgerschule vermittelt das Verstehen der Resultate, die für die Gegenwart fertige Intelligenz, die directe Kenntnis und Bildung aus der Gegenwart und ihren Mitteln für die Gegenwart und den Gebrauch des homme qui fait. Das Gymnasium dagegen steht mit seinem wesentlichen Gehalt und principiell nicht in der Gegenwart sondern in der Geschichte, nicht in der vergangenen, abgethanen, sondern der Geschichte, die in ihrem Product noch jetzt gegenwärtig und lebendig ist, die für alle Zeiten erfunden und geschaffen die maßgebenden Principien der menschlichen Cultur produciert hat."

überhaupt soll, daß die vorkommenden allgemeinen Begriffe klar aufgefaßt und sofern dies nötig und angänglich, scharf in ihre Teilbegriffe zerlegt werden.

Da der Realschule die unmittelbare Anschauung der alten Klassiker im ganzen abgeht, so hat man diesen Mangel durch die Benutzung mustergiltiger Übersetzungen ergänzen wollen. Allein solcher Muster giebt es sehr wenig und wie oben bemerkt eignen sich die Übersetzungen mit ihren oft schwankenden und abgeblaßten oder verrenkten Formen schlecht zur Jugendbildung, wie nützlich sie auch sind um Erwachsenen und Durchgebildeten zu dem Besitz eines fremden Litteraturinhalts zu verhelfen. Es ist auch nicht einzusehen, was den Schülern eine oberflächliche Bekanntschaft mit Sophokles Platon oder Tacitus einbringen soll; einzelne geeignete Kapitel namentlich des Thukydides oder des Herodot wird der Geschichtslehrer schon zur Belebung seines Unterrichts mitteilen. Wo sich deshalb ein besonderer Anlaß bietet, da wird der Lehrer das Lesen einer Übersetzung aus der Schülerbibliothek gestatten, was besonders vom Homer gilt, aber er soll nicht besonders auf die ausgedehntere Benutzung der Übersetzungen hinwirken und von dem eigentlichen Schulunterricht sind dieselben gänzlich auszuschließen. Die Schüler haben ohnehin an Schiller Herder und Shakspere einen völlig ausreichenden und viel gefügigeren Bildungsstoff, welchem sie nicht durch eine vorübergehende Beschäftigung mit ferner liegenden Gebieten entzogen werden dürfen. Daß es doch sehr bedauerlich sei die Realschüler von der Kenntnis der alten Litteratur ausgeschlossen zu sehen, ist eine unklare und unpädagogische Betrachtung; einheitliche Beschränkung ist für das Gebiet der Jugenderziehung die oberste Regel und nichts hat den Gymnasien wie den Realschulen mehr geschadet, als daß man die eigentümlichen Bildungsmittel der einen Schulgattung auf die andere übertragen wollte.

§ 126.

Die so eben erwähnten Schülerbibliotheken sind ein notwendiges Bildungsmittel für unsere höheren Lehranstalten; ihre Betrachtung schließt sich am bequemsten dem deutschen Unterricht an, weil sie vorwiegend deutsche Schriften enthalten sollen und deshalb auch am zweckmäßigsten von dem Lehrer dieses Fachs verwaltet werden, namentlich wenn derselbe zugleich Ordinarius der Klasse ist und somit die genaueste Kenntnis von dem Geistes- und Gemütszustande der Schüler besitzt. Sie sollen die geeigneten Mittel liefern, um den Schüler auf angemessene und anziehende Weise in der Ergänzung des Schulunterrichts zu unterstützen

und hierdurch vor dem Schaden der öffentlichen Leihbibliotheken zu behüten; diesem Zwecke gemäß sind sie anzulegen und zu verwalten, auch hat der Lehrer von den Früchten des Lesens sich in passender und zwangloser Weise zu unterrichten.*) Den Schülern der untersten Klasse ist der Gebrauch der Anstaltsbibliothek weder zuzumuten noch zu gestatten; ihre gering zu bemessende häusliche Tätigkeit wird durch die unmittelbare Aufgabe der Schule hinlänglich in Anspruch genommen, die übrige Zeit sollte ihnen zur Muße und zum Spiel verbleiben oder wo einzelne am Lesen besonderes Vergnügen finden, da mag das Haus hierfür die Verantwortlichkeit und die Bestimmung übernehmen. Auch den Quintanern wird aus gleichem Grunde nur ein sehr beschränkter Gebrauch der Schülerbibliothek zu erlauben sein; da dieses Alter einer andauernden Beschäftigung mit größeren Sachen noch nicht gewachsen ist, so dürfen ihnen nur kürzere Erzählungen und Beschreibungen geboten werden, welche Verstand und Gemüt mit gesunder und angenehmer Nahrung versehen, einen starken Reiz der ohnehin lebhaften Einbildungskraft aber vermeiden. Illustrierte Werke, welche naturgeschichtlichen geschichtlichen und Unterhaltungsstoff in angemessenem Wechsel bringen und die Anschauung bereichern und klären, sind weit angemessener als die moralischen Erzählungen, welche unsere Jugendlitteratur in allzu großer Fülle aber nicht zum Frommen der Jugendbildung bietet. Denn in ihnen ist allzuhäufig und trotz aller noch so stark aufgetragenen Moralität doch die Schilderung spannender Verwickelungen und auffälliger Begebenheiten die Hauptsache; hierdurch wird aber die Phantasie und das Gefühl des Kindes in einem Grade angeregt, welcher der geistigen Sammlung und einer gleichgewogenen Gemütsstimmung Gefahr droht.**) Für die mittleren und oberen Klassen soll die Bibliothek sowol der Unterhaltung als der Belehrung dienen, so daß beide sich möglichst durchdringen und der jeweiligen Altersstufe angemessen die Gesammtbildung fördern. Würde die geistige Unterhaltung hierbei ausgeschlossen oder auch nur zurückgestellt, so würde die Jugend ihr berechtigtes Verlangen nach derselben aus den Leihbibliotheken befriedigen, deren ungeregelte Benutzung eben abgeschnitten werden soll. Das Verbot derselben reicht aber nicht aus, sondern es muß den Schülern ein wirklicher Ersatz geboten werden, welcher jenen Trieb

*) Hülsmann über die Einrichtung der Schülerbibliotheken, Programm von Duisburg 1855. A. v. Wilhelm praktische Pädagogik der Mittelschulen S. 19: „Gegen schlechte Lectüre ist übrigens das einzige wirksame Mittel: fruchtbringender Unterricht und gute Lectüre."

**) Kühner über die Gefahren moderner Jugendlectüre in den Pädagogischen Zeitfragen (Frankf. 1863) S. 98—134.

in gesunder und bildender Weise befriedigt. Sonach bilden für die mittleren Klassenstufen nicht nur naturgeschichtliche und geographische Schilderungen Reisebeschreibungen und gute Geschichtsbilder namentlich aus der vaterländischen Welt sondern auch zweckmäßig bearbeitete Romane den angemessensten Lesestoff; von den Reisebeschreibungen sind aber so weit als möglich stets die neuesten und besten zu wählen sowol wegen der fortschreitenden Kunde des Erdballs als auch weil auf diesem Gebiete der Ton der Schilderung dem fortschreitenden Zeitgeschmack in seinen berechtigten Forderungen entsprechen muß. Den oberen Klassen ist das Gebiet der schönen Litteratur mit den früher bezeichneten Beschränkungen zu eröffnen; dies ist gerade das Alter, welches sich den Dichtungen mit besonderer Empfänglichkeit zuwendet und je mehr Vorsicht eben deshalb bei der Auswahl nötig ist, um so weniger darf doch das Bedürfnis des jugendlichen Gemüts selbst unberücksichtigt bleiben, da es sonst in anderer und zwar bedenklicherer Richtung Befriedigung suchen würde. Der Lehrer hat also für eine Auswahl und Stufenfolge des Lehrstoffs zu sorgen, welche nicht nur die allgemeine Bildung des Schülers fördert sondern auch seinen berechtigten Gemütsregungen verwandt ist und deshalb den nachhaltigsten Eindruck in ihm hervorruft. Hier ist besonders die willkommene Gelegenheit geboten, in kundiger Weise die Eigentümlichkeit der einzelnen Schüler zu pflegen und zu erziehen, der lebhaften aber ungeregelten Einbildungskraft durch gute Muster Maß und Harmonie zu verleihen, das träge Gefühl zu wecken, das verworrene zu schlichten und krankhafte Regungen durch die Anschauung und Nachempfindung gesunder Vorgänge zu heilen. Der belehrenden Richtung kann in den oberen Klassen auf die manigfachste Weise genügt werden; unsere neuere Geschichtslitteratur zeichnet sich durch einen Reichtum von Werken aus, welche in geschmackvoller Form die Lebendigkeit der Einzelschilderung mit der klaren Ausprägung der allgemeinen Ergebnisse vereinigen, und ebenso wenig fehlt es an Arbeiten, welche uns in anschaulicher und anziehender Weise die Sitte Kunst und Gesellschaft des Altertums vergegenwärtigen. *)

---

*) Dr. G. Ellendt Entwurf eines nach Stufen geordneten Katalogs für die Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten, 3. Aufl., 1886 Halle, ist als eine sehr sorgsame und umsichtige Arbeit für die Anlage und Ordnung von Schülerbibliotheken durchweg zu empfehlen. Vgl. hierzu die eingehende Anzeige von Frick in der Berliner Zeitschr. für das Gymnasialwesen, 1877, S. 103–125; und Ellendt über Schülerbibliotheken, Programme des Friedrichscollegiums, Königsberg 1878 und 1884, in welchen der Verfasser seine Grundsätze mit klarer Entschiedenheit und richtiger Würdigung des jugendlichen Bildungsbedürfnisses verteidigt.

Soll aber auf diese Weise dem allgemeinen und stufenweise wachsenden Bildungsziele aller Schüler wie dem besonderen Bedürfnis der einzelnen entsprochen werden, so muß jeder Klasse ihre eigene Sammlung, welche nach dem durchschnittlichen Maß ihrer Kraft und Bildung anzulegen ist, und ebenso ihr eigener Bibliothekar zukommen. Denn wenn auch auf den oberen Altersstufen den Schülern innerhalb bestimmter Grenzen einige Freiheit der Wahl zugestanden werden darf, so müssen doch eben jene Grenzen mit sicherer Hand gezogen werden und auch bei der Wahl darf es nicht an solchem Rate fehlen, welcher still und liebevoll aber mit völliger Klarheit erkennt und anordnet, was dem einzelnen Not tut. Diese Aufgabe kann in der Regel nur der Ordinarius lösen; er soll den Bildungsstand der Klasse wie der einzelnen Schüler am genauesten kennen und er ist zugleich berufen die Forderungen der verschiedenen Unterrichtsfächer vermittelnd auszugleichen. Denn auch darauf ist bei der Verteilung der Bücher Rücksicht zu nehmen, daß soviel dies angänglich und förderlich erscheint die Unterrichtsforderungen durch diese freie Beschäftigung unterstützt werden. Hierfür bieten sich bei der Anfertigung der Aufsätze, bei geschichtlichen Aufgaben, bei der Einleitung zu der Erklärung der Schriftsteller manigfache Wege und Verbindungsglieder. Zugleich erhalten die Lehrer hierdurch Gelegenheit sich über die Art des Gebrauchs zu unterrichten; aber auch sonst sollen sie bei der Rückgabe der Bücher sich durch ungezwungene Fragen, von denen jede Form der Prüfung fern zu halten ist, davon überzeugen, in welcher Weise die Schüler gelesen haben. Geschieht dies in teilnehmender Weise und mit dem Bestreben dieselben zu beraten und über Dunkelheiten aufzuklären, so wird hierdurch das vertrauliche Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern gestärkt und die Schülerbibliothek erhält ihre einflußreiche Stellung innerhalb der Unterrichtsmittel.

§ 127.

Ob und in welchem Umfange den Gymnasien ein Unterricht in der Philosophie zukomme, darüber haben nicht nur die Schulbehörden und die Lehrerwelt sondern auch Meister dieses Fachs schwankend geurteilt und selbst auf Seite der Fürsprecher ermangeln die Gründe wie die Ansprüche derjenigen Übereinstimmung, welche zur Gewinnung gleichmäßiger Grundsätze und zur Bildung einer fruchtbaren und fortwirkenden Überlieferung notwendig ist.*) Daß dieser Unterricht nicht nur in den Lehr-

*) Die geschichtliche Entwickelung dieser Frage ist von H. Kern in der pädag. Encykl.

anstalten des Mittelalters einen breiten Raum eingenommen habe sondern selbst von den Reformatoren festgehalten und von späteren anerkannt tüchtigen Schulmännern wie J. M. Gesner und J. A. Ernesti wider aufgenommen sei, muste allerdings ins Gewicht fallen, reichte aber zur Bejahung der Frage nicht aus. Denn nicht nur hatte die Philosophie durch und seit Kant wesentliche Umwälzungen erfahren, sondern auch andere Lehrfächer, namentlich die Philologie und das Deutsche waren nach Inhalt und Charakter in einer Weise ausgebildet und umgestaltet, welche ihre pädagogische Bedeutung völlig veränderte, und ebenso war die erhöhte Geltung zu veranschlagen, welche die Mathematik in den Schulen sich errungen hatte. Wenn demnach der Unterricht in diesen Fächern nicht nur einen reicheren Inhalt sondern auch eine erhöhte formale Bildungskraft aufwies, so muste man sich fragen, ob nun noch für die Philosophie in unseren Anstalten Raum und Bedürfnis vorhanden sei, zumal dieselbe sich neuerdings hauptsächlich auf die letzten Erkenntnisquellen und auf metaphysische Ziele richtete, welche die Fassungskraft der Jugend überstiegen. Süvern, einer unserer einsichtigsten Schulmänner, hatte bei der formalen Bildungskraft der übrigen Unterrichtsfächer die Frage verneint, andere hatten sie mit Bedenken und Beschränkungen bejaht und selbst Hegel hatte weniger die Notwendigkeit dieses Unterrichts als die Wege zu demselben nachgewiesen, falls er Statt haben solle. So mangelte es ungeachtet der gesetzlichen Anordnung desselben an Übereinstimmung unter den Schulen; manche behandelten je nach der Fähigkeit und Neigung der Lehrer die philosophische Propädeutik mit großem Nachdruck, andere betrachteten sie als ein unfruchtbares und fremdartiges Beiwerk und selbst die Staatsbehörde hat ihr schließlich einen ziemlich bescheidenen Platz angewiesen.*) Die Gründe für ihre Beibehaltung betrafen teils das letzte Ziel unserer Schulerziehung teils wiesen sie über die Schule hinaus. In jenem Betracht machte man geltend, daß die logischen Operationen, welche die Schüler in den übrigen Unterrichtsfächern so vielfach in angewandter Weise vollzögen, ihnen auch als solche zum Bewustsein kommen müsten und daß die Philosophie wie als Wissenschaft so auch in

von Schmid 2. Aufl. T. VI. S. 61 ff. gründlich dargestellt. Vgl. die Verhandlungen der sechsten Direktorenkonferenz der Provinz Preußen S. 128–154, Th. Voigt zur philosophischen Propädeutik in der Zeitschrift für die österr. Gymnasien, 1869, S. 26—46, und die treffenden Bemerkungen von Fonsegrive du charactère de l'enseignement philosophique in der Revue de l'enseignement sécondaire (Paris 1884) p. 584—595. Selbst Hegel hat während seines Nürnberger Rektorats über den Nutzen dieses Unterrichts geschwankt, vgl. seine Briefe, 1887, I. S. 340. 348. 353. Siehe außerdem oben S. 194.

*) Durch die Ministerialerlasse vom 7. Jan. 1856 und vom 13. Decbr. 1862.

dem Schulunterricht der vielfach geteilten Geistesbildung Einheit und formalen Abschluß zu verleihen geeignet sei. In der zweiten Hinsicht waren es namentlich Universitätslehrer, welche für ihre philosophischen Vorlesungen eine bestimmte Vorübung teils zur Erleichterung des Verständnisses teils zur Weckung der Teilnahme in Anspruch nahmen. Über Mangel an Anziehungskraft wird sich indes keine Wissenschaft zu beklagen haben, welche mit schöpferischer Kraft weitere Kreise zu ergreifen und anzuregen versteht, und wenn sie zeitweilig aus irgend welchen Ursachen eine geringere Fruchtbarkeit entwickelt, so wird keine Anleitung auf der Schule ihr jene Teilnahme zuzuführen vermögen. Ob aber die erforderliche Vorübung eines besondern philosophischen Unterrichts bedürfe oder schon aus einer geistigeren Behandlung der übrigen Fächer erwachse, das ist eben immer wider die zu entscheidende Vorfrage. Denn wenn mehrfach behauptet ist, der Unterricht müsse überhaupt in der Prima einen mehr philosophischen Charakter haben und hierdurch zur Beschäftigung mit der Philosophie selbst vorbereiten und anregen, so wird hiermit die Notwendigkeit der philosophischen Propädeutik mehr verneint als zugestanden. Überdies erheischt aber diese Behauptung, wenn sie nicht zu leeren Redensarten oder gar zu einer verderblichen Umgestaltung des Unterrichts verleiten soll, eine scharfe Auffassung und die genaue Beschränkung auf ihr zuständiges Maß. Jedes Unterrichtsfach soll seine eigenthümlichen Bildungszwecke verfolgen, welche sich eben aus seinem besonderen Inhalt ergeben, und durch die klare Auffassung dieser Eigentümlichkeit wird es ebenso sehr der allgemeinen und harmonischen Geistesbildung dienen, wie es umgekehrt durch die Verwischung der Grenzen und durch das Hineinziehen fremdartiger Gesichtspunkte sowol seine formale wie seine reale Wirkung einbüßt.

Sehen wir also von jeder philosophischen Färbung des übrigen Unterrichts als einem schweren Misgriff völlig ab und setzen wir vielmehr als selbstverständlich voraus, daß die einzelnen Fächer bei richtiger Behandlung und einheitlicher Zusammenordnung auch die formale Bildung des jugendlichen Geistes bewirken, so beschränkt sich unsere Erwägung unter Abwehr aller unklaren Zutat auf die Frage, ob an unseren Gymnasien ein besonderer Unterricht in der philosophischen Propädeutik erteilt werden soll. Diese Frage kann nicht unbedingt, sie darf aber unter bestimmten Bedingungen und Voraussetzungen bejaht werden. Die Bedingungen sind, daß der philosophische Unterricht richtig begrenzt werde, daß er eine innere Verbindung mit dem übrigen Unterricht finde und daß ein geeigneter Lehrer für ihn vorhanden sei.*)

*) Vgl. § 65 g. E.

Die richtige Begrenzung hat man in der Regel in der Beschränkung auf die empirische Psychologie und die formale Logik nach ihren wesentlichsten Tatsachen und Gesetzen gefunden; über die Geschichte der Philosophie und eine allgemeine Einleitung lauten die Stimmen verschieden, die übrigen Teile der Philosophie hat man meistens ausgeschlossen. Lassen wir diese auch unsererseits außer Betracht und wenden wir uns zunächst zu den streitigen Gebieten, so ist doch nicht recht einzusehen, welche bildende Kraft eine Einleitung in die Philosophie für unsere Primaner haben kann. Soll sie nicht ungebürlich ausgedehnt werden und auf die philosophischen Fragen selbst eingehen, so kann sie im wesentlichen nur eine Summe von Definitionen neben einer äußeren Gliederung bieten, womit sich in Ermangelung des realen für unsere Jugend zu schwierigen Inhalts nur unklare und haltlose Vorstellungen aber keine wesentliche Begriffsbereicherung verbinden läßt. Ähnliches gilt von der Geschichte der Philosophie: soll dieselbe den Inhalt der Systeme berüren und den inneren Fortschritt unter denselben aufzeigen, was doch nötig ist, wenn sie überhaupt Frucht bringen und den Schülern die Vorstellung eines willkürlichen und zusammenhangslosen Wechsels unter ihnen benehmen soll, so ist sie selbst bei der Beschränkung auf die alte Philosophie viel zu umfangreich und zu schwierig, um von unserer Jugend gefaßt zu werden. Diese Beschränkung würde aber nicht einmal gerechtfertigt sein, denn ohne Betrachtung der neueren, namentlich der Kantischen Philosophie würde der ganze Unterricht ohne Abschluß wie ohne Verbindung mit dem gegenwärtigen Denken bleiben. Soll aber von dem Inhalt und Zusammenhang der philosophischen Systeme Umgang genommen werden, so sinkt dieser Unterricht zu einer leeren Namensanhäufung herab, für welche doch sicher auf unseren Schulen keine Stätte ist. Aber selbst von den in erster Reihe genannten Gebieten unterliegt die empirische Psychologie den schwersten Bedenken. Zuerst ist zwischen der empirischen und der spekulativen Psychologie eine scharfe Sonderung ihres Inhalts nicht herzustellen; ihr Unterschied besteht vielmehr in der Methode der Untersuchung und eben diese Methode, welche eigentlich das philosophische Interesse fesselt und eine Zucht des Denkens ausübt, kann wegen ihrer Schwierigkeit nicht Gegenstand des Schulunterrichts sein. Ferner streiten die Systeme über die Methode und die Quellen der Erkenntnis, da dieser Gegenstand die letzten Ausgangspunkte alles philosophischen Erkennens berürt. Dieser Widerstreit ist aber für die Ableitung und Rangordnung der einzelnen Geistesvermögen von Belang; er setzt sich also in dem Inhalt des Unterrichts fort und müßte hier, da doch dem einzelnen Lehrer ein bestimmtes System nicht vorgeschrieben werden kann, zu bedenklichen

Schwankungen führen. Wenn man endlich aber von diesem allen absehen und sich einfach auf die irgendwie gefundenen Tatsachen des Seelenlebens beschränken wollte, so müsten diese doch, falls der Unterricht nicht gänzlich zusammenhangslos d. h. unphilosophisch werden sollte, in irgend einer Weise entwickelt und abgeleitet werden; die Art dieser Ableitung ist aber in jedem Falle eine zu schwierige Aufgabe und berürt auch widerum den Charakter des besonderen Systems, so daß wir bei der Unfertigkeit dieser Wissenschaft hier wider denselben Schwankungen begegnen, welche wir eben vermeiden wollten. Wenn man also diesen Gegenstand überhaupt in der Schule behandeln wollte, so würde es noch am geratensten sein einem bestimmten System, etwa dem Aristotelischen unter Zugrundelegung des bekannten Programms von Deinhardt zu folgen.*) Allein auch bei Aristoteles ist der Zusammenhang der einzelnen Geistesvermögen, z. B. des pathetischen und poietischen Geistes oder des Begehrens und Wollens mit dem Warnehmen und Denken nicht klar und sicher entwickelt und der Lehrer würde auf die etwanigen Fragen eines denkenden Schülers über diese Dunkelheit die Frage schuldig bleiben oder zu weiter gehender Spekulation greifen müssen. Es scheint deshalb aus Rücksicht auf den Inhalt wie auf den Zweck des Unterrichts geboten, die Psychologie bis auf weiteres d. h. bis zu ihrer weiteren wissenschaftlichen Entwickelung und Begründung aus dem Lehrplan zu entfernen; die wichtigsten hierher gehörigen Begriffe z. B. der Phantasie des Gefühls des Gedächtnisses hat der Lehrer Anlaß genug bei den deutschen Aufsätzen bei der Behandlung eines philosophischen Aufsatzes von Schiller oder sonst zu erläutern.

Demnach verbleibt für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik nur die formale Logik; sie folgt festen und verhältnismäßig leicht erkennbaren Gesetzen, sie ist eben deshalb dem Streit der Systeme enthoben und sie fügt sich am bequemsten in den Schulunterricht ein. Hierzu kommt noch, daß sie am leichtesten eine Scheidung der wesentlichsten und gebräuchlichsten Normen von den seltneren gestattet und somit eine Beschränkung auf die ersteren ohne Beschädigung des Unterrichtszweckes ermöglicht; dies ist aber bei der geringen Zeit, welche diesem ganzen Unterricht gewidmet werden kann, von entscheidender Bedeutung. Unter Beseitigung aller zusammengesetzteren und minder häufigen Schlußformen und unter Zurückstellung der ablegneren Beweisarten wird also der

*) Deinhardt der Begriff der Seele mit besonderer Rücksicht auf die Aristotelische Psychologie, 1810. Vgl. B. Ritter die Grundprincipien der aristotelischen Seelenlehre, Programm des G. in Jena 1880.

Unterricht lediglich die Lehre vom Begriff, dem Urteil mit der Kantischen Kategorientafel, vom einfachen Schluß, der Definition, der Einteilung und dem Beweise umfassen und aus diesem Gebiete läßt sich allerdings das wesentliche entwickeln und bei geschickter Behandlung bis zur Klarheit einüben.

Die zweite Bedingung für die Zulässigkeit dieses Lehrgegenstandes war, daß er zu dem übrigen Unterricht in innere Verbindung trete; dies ist um so notwendiger, je weniger der Lehrplan unserer Gymnasien eine Erweiterung verträgt. Welchem Lehrfache aber die philosophische Propädeutig angeschlossen werden soll, darüber sind verschiedene gleich zweckmäßige Anordnungen zulässig und bleibt die Entscheidung hierüber am besten der einzelnen Anstalt je nach der Zusammensetzung des Lehrerkollegiums und der sonstigen Verteilung der Unterrichtsgegenstände anheim gegeben. Innerhalb des Deutschen bietet sowol die Disposition der Aufsätze als die schon erwähnte Erklärung einer philosophischen Schrift den Anlaß und sogar die Nötigung auf die wesentlichsten Bestimmungen der formalen Logik einzugehen und deshalb ist hier unsere ganze Betrachtung dem deutschen Unterricht angereiht. Wie weit hierbei der Lehrer die logischen Gesetze im Zusammenhange bieten will, das hängt von der Natur des Anlasses ab; vielleicht empfiehlt es sich am meisten, dasjenige, was während des Lehrgangs gelegentlich erörtert wurde, am Schlusse desselben zusammenzufassen und innerlich zu verbinden. Der Lehrer gewinnt hierdurch den Vorteil auf das früher heuristisch entwickelte zurückgehen und den gefundenen Stoff wie die vorbereitenden Übungen benutzen zu können. Ist dann außerdem noch Zeit vorhanden, so dürfen die erläuterten Gesetze nochmals unter Benutzung der elementa logices Aristoteleae von Trendelenburg vergegenwärtigt und fest eingeprägt werden; es ist aber bei der geringen Zeit, welche diesem Unterricht jetzt zufällt, kaum ratsam und ausführbar jene Zusammenstellung ganz übersetzen zu lassen. Eine zweite gleich angemessene Art die wichtigsten logischen Gesetze zum Bewustsein zu bringen bietet die Erklärung des Platon; namentlich wird die Beweisführung im Gorgias wol geeignet sein, um auf die Form des Beweises und von da aus rückwärts auf seine Bestandteile einzugehen.

Die dritte gleich unerläßliche Voraussetzung ist, daß ein völlig geeigneter Lehrer für diesen Unterricht vorhanden sei. Hierzu genügt aber nicht, daß sich derselbe mittels eines Hilfsbuchs in den notdürftigen Besitz der Logik gesetzt habe; die Schwierigkeit der Aufgabe verlangt vielmehr einen Lehrer, welcher überhaupt philosophisch durchgebildet ist und eben deshalb Verständnis und Teilnahme für die Philosophie hegt. Denn mit

einer theoretischen Erklärung der logischen Gesetze ist nichts getan; dieselbe würde den Schüler nicht zu der erforderlichen Klarheit führen und eher mit einer irrigen aber erklärlichen Vorstellung von der Trockenheit dieser Wissenschaft erfüllen. Vielmehr kommt es darauf an, daß jene Gesetze an völlig deckenden und anregenden Beispielen Leben und Klarheit gewinnen; die Auswahl dieser Beispiele erfordert aber selbst bei dem wissenschaftlich befähigten Lehrer reifliches Nachdenken Vertrautheit mit den übrigen philosophischen Gebieten und eine sorgfältige Vorbereitung für jede Stunde, sie kann also von einem notdürftig gebildeten Lehrer überhaupt nicht zweckmäßig getroffen werden.

---

b. Die französische Sprache.*)

§ 128.

Der französische Unterricht pflegt an vielen Gymnasien in geringer Wertschätzung zu stehen; ihm sind nach dem Normallehrplan wenige Stunden eingeräumt, seine Ergebnisse üben bei den Versetzungen und den Abgangsprüfungen keinen entscheidenden Einfluß aus und früher wurde er auch häufig genug Lehrern übertragen, welche einer eigentlich wissenschaftlichen Bildung für denselben entbehrten und ihn deshalb auch ohne anregende Kraft oder gar widerwillig erteilten. Kurz man duldet unter solchen Umständen das Französische an dem Gymnasium gleichsam als ein unvermeidliches Übel, das wegen des Lehrplans und des äußeren Nutzens getragen werden müsse und welches sich wie ein kränkelndes Glied durch die Klassen fortschleppt. Kein Wunder, daß dann die Ergebnisse dieses Unterrichts ungenügend sind und selbst jenen äußeren Nutzen keineswegs verbürgen; denn natürlich überträgt sich seine Misachtung von den Lehrern auf die Schüler und macht diese zu jeder Anstrengung und Teilnahme noch ungeeigneter, als sie es selbst nach der

*) Sehr zu empfehlen sind die umsichtigen und gedankenreichen Neuphilologischen Essays von G. Körting, Heilbronn 1887, besonders S. 1—23 Neuphilologie, und S. 111—172 Der neusprachliche Unterricht auf dem Gymnasium. Eine reichhaltige Arbeit über die Geschichte, die Methodik und die Hilfsmittel dieses Unterrichts liefert O. Wendt Encyklopaedie des französischen Unterrichts, Hannover 1888.

mäßigen Erwartung der Lehrer sein sollten. Wozu sollten sie sich auch zu einem Fleiße aufraffen, der von den Lehrern nicht unterstützt wird und des äußeren wie des inneren Lohnes entbehrt, des äußeren weil sie die nötige Reife sei es für die folgende Klasse sei es für die Universität auch bei Vernachlässigung des Französischen zu erringen hoffen dürfen, des inneren weil die geistige Ausbeute der gewöhnlich in der Schule gelesenen französischen Schriftsteller allzusehr hinter den anregenden Eindrücken zurücksteht, welche ihnen so reichlich aus den alten Klassikern zuströmen! Ist dies wirklich das unvermeidliche Loos des Französischen auf unseren Gymnasien, dann wäre es doch warlich besser dasselbe überhaupt aus dem Lehrplan zu streichen*) oder wie auch schon vorgeschlagen durch die englische Sprache zu ersetzen, welche uns wegen der Verwandtschaft mit der deutschen mehr anheimelt und ohne Frage den Zugang zu einer Litteratur eröffnet, die an sich wertvoll auch zu deutscher Dichtung und Denkweise überhaupt in einer viel innigeren Beziehung steht. Selbst der bare Wegfall des Französischen wäre unter diesen Umständen ein großer Vorteil, denn der Lehrplan würde hierdurch einfacher und die Tätigkeit der Schüler könnte sich mit größerer Sammlung anderen Gebieten zuwenden.

Zu dieser durchgreifenden Maßregel werden sich indes unsere Gymnasien schwerlich verstehen; auch diejenigen Lehrerkollegien, welche die ideale Bildungsaufgabe des Gymnasiums am reinsten und entschiedensten verfolgen und jenen modernen Eindringling mit möglichst scheelem Auge betrachten, verschließen sich nicht leicht der Warnehmung, daß die französische Sprache und Litteratur einen allzubreiten Raum in unserem Leben besitzt, um sich einfach fortweisen zu lassen, und daß eine bestimmte Kenntnis derselben wirklich von jedem gebildeten gefordert wird. Ist dem aber so und muß man der Möglichkeit entsagen sich des französischen Unterrichts zu entledigen, so muß sich auch ein Weg finden lassen, um demselben bessere Ergebnisse abzugewinnen und um ihm nach Wert und Methode einen würdigeren Platz als bisher auf unseren Gymnasien anzuweisen. Und in der Tat ist beides zu erreichen: mittels eines zweckmäßigeren Verfahrens lassen sich nicht nur die Fortschritte der Schüler befördern sondern auch neben der Mehrung der Kenntnisse eine genauere und namentlich eine lebendigere Verbindung zwischen dem Französischen und der allgemeinen Unterrichtsaufgabe herstellen, wodurch dasselbe in der Achtung der Lehrer und der Schüler steigen muß. Denn das Französische

*) Ähnliches empfiehlt in der Tat K. Hillebrand in seinem schönen Aufsatze über Halbbildung und Gymnasialreform (Zeiten, Völker und Menschen, VI, S. 395).

verdient allerdings die bisherige Zurücksetzung schon deshalb nicht, weil es abgesehen von anderen demnächst zu erörternden Bildungsquellen die formale Geisteserziehung mit eigentümlicher Wirkung zu unterstützen vermag. Ist aber dieser eigentümliche Bildungsgehalt des französischen Unterrichts klar erfaßt, so wird sich auch für ihn eine angemessene Methode und hiermit zugleich die Notwendigkeit ergeben ihn nur solchen Lehrern anzuvertrauen, welche sich für denselben wissenschaftlich und didaktisch wirklich befähigt haben.

Zunächst hat man anzuerkennen, daß die französische Sprache keine Entartung sondern eine selbständige und lebendige Fortbildung der lateinischen darstellt.*) Jene Annahme war ein grober Irrtum, welcher sich teils aus der Unkenntnis des Altfranzösischen teils aus dem Umstande erklärte, daß unser Blick allzu ausschließlich auf dem sogenannten klassischen Zeitalter der französischen Litteratur haftete, ohne von hier aus den Weg rückwärts, wie zu der neueren Gestaltung der Sprache zu suchen. Dieser Irrtum verdient aber fortan keine Entschuldigung, nachdem uns einerseits durch die neueren Veröffentlichungen und Forschungen der Zugang zu den älteren französischen Sprachdenkmälern und zu der geschichtlichen Entwickelung der Sprache eröffnet ist und nachdem andererseits die Franzosen selbst sich dem falschen Regelzwange ihrer Akademiker entrungen und ihren Ausdruck sowol an dem Altfranzösischen als an den landschaftlichen Mundarten erfrischt und bereichert haben. Das Französische trägt also in dieser stetigen und organischen Entwickelung wirklich den Charakter einer lebenden Sprache, welche zu den alten einen Gegensatz und eine förderliche Ergänzung bietet. Schon dieser Umstand, daß es der Schüler in ihr mit einem lebendigen Gebilde zu tun hat, dessen ideeller Gehalt das gegenwärtige Denken unmittelbar berürt und in eigentümlicher Weise erweitert und umgestaltet, sichert dem Französischen eine bestimmte reale Wirkung auf den jugendlichen Geist, welche bei richtiger Benutzung nicht unterschätzt werden darf. Die französische Sprache ist aber zweitens allerdings aus lateinischer Wurzel entsprossen; sie tritt also nicht als ein völlig fremdes in den Kreis unserer Unterrichtsfächer hinein sondern darf sich in ihrem Gefüge wie in ihrem Wortschatz vielfach an die Anschauungen lehnen, welche der Schüler aus dem lateinischen Unterricht gewonnen hat. Die innere Verwandtschaft soll zwar auf den unteren Stufen nur unmittelbar wirken und nicht etwa systematisch verfolgt werden, was die nächste Unterrichtsaufgabe nicht zuläßt; sie entfaltet gleichwol ihren för-

*) Vgl. Scholle über den Begriff Tochtersprache, Berlin 1869, und über den analytischen Charakter des Französischen Körting Neuphilol. Ess. S. 143 ff.

derlichen und erleichternden Einfluß und weiter hinauf ist sie auch zum klaren Bewußtsein zu bringen. Drittens besitzt das Französische wie schon angedeutet in seiner scharfen Gliederung und logischen Klarheit eine Eigenschaft, welche für die formale Geisteserziehung von hohem Wert ist. Anstatt des artikellosen Wortes im Lateinischen tritt hier in genauer Begriffssonderung der bestimmte, der unbestimmte, der Teilungsartikel oder das bloße Substantiv auf; die Pronomina die Tempora und Modi bieten und fordern für den wechselnden Ausdruck des Gedankens neue und besondere Formen und selbst die Syntax folgt in ihrer Behandlung des Partizips bestimmten Regeln, zu denen sich im Lateinischen zwar Vorgänge und Analogien finden, welche hier aber einen schärferen Ausdruck gewonnen haben. In gleicher Richtung fällt die große Ableitungsfähigkeit ins Gewicht, welche das Französische bei der Wortbildung entwickelt. Ebenso ist die Strenge der Wortstellung hervorzuheben, welche in rhetorischem Bezuge und für den sprachlichen Nachdruck zwar kein Vorteil jedoch sehr geeignet ist den Schüler in der Zergliederung und dem Wideraufbau des Satzes zu üben. Diesem Charakter der Sprache entspricht ferner das Bestreben der Franzosen, dem Gedanken durch scharfe Zerlegung und Verknüpfung der Begriffe die möglichste Klarheit zu verleihen, wodurch der Ausdruck vielleicht an naiver Frische und sinnlicher Unmittelbarkeit verliert, in seiner durchsichtigen Abfolge aber eine Eigenschaft gewinnt, welche die formale Geistesbildung des Schülers wesentlich unterstützt. Endlich gewährt selbst der Unterschied zwischen der Schrift und der Aussprache ein Bildungsmittel, welches weder auf den unteren noch auf den oberen Unterrichtsstufen vernachlässigt werden darf. Auf jenen darf freilich von einer Erklärung dieser auffälligen Verschiedenheit noch nicht die Rede sein; das bildende besteht hier vielmehr darin, daß die Schüler sich die Abweichungen zwischen Sprache und Schrift nach bestimmten Regeln einzuprägen und dieselben genau zu beobachten haben, und auch die hierdurch erlangte Übung der Zunge ist nicht ohne pädagogischen Nutzen. Auf den oberen Stufen ziemt es sich aber wol jenen Unterschied für das etymologische Verständnis der Sprache zu verwerten und hierdurch wenn auch mit vorsichtiger Auswahl des Stoffs und der Beispiele einen Blick auf das geschichtliche Wachstum der Sprache zu eröffnen, wie er sich mit gleicher Deutlichkeit innerhalb der alten Sprachen überhaupt nicht gewinnen läßt, bei dem Englischen und dem Altdeutschen aber in ähnlicher Weise bald reicher bald beschränkter widerkehrt.*)

---

*) Dieser Grundsatz ist von Körting französische Grammatik für Gymnasien (Leipzig

§ 129.

Aus allem diesem ergiebt sich zur Genüge, daß, wie man auch über die französische Litteratur denken möchte, doch die französische Sprache einen Bildungswert besitzt, welcher selbst vom streng pädagogischen Standpunkte aus eine weit höhere Achtung verdient, als man bisher derselben so häufig zugestehen mochte, und auch über die Litteratur sollte man nicht so leichthin und in Bausch und Bogen urteilen, sondern vielmehr ermitteln, worin ihre Mängel und ihre Vorzüge bestehen und hiernach die Wahl für unsere Schulen treffen. Denn wenn ein Volk einen so bedeutenden wenn auch nicht immer heilsamen Einfluß auf die allgemeine Geistesbewegung gehabt hat wie das französische,*) so müssen dieser Bedeutung gleichwertige Erscheinungen in seiner Litteratur entsprechen, welche auch für den Jugendunterricht nicht einfach bei Seite geschoben werden dürfen, und wenn dasselbe unbestritten in der Förderung der sogenannten exakten Wissenschaften in der durchsichtigen Gruppierung geschichtlicher Tatsachen und Gedanken und in der Ausbildung der rhetorischen Darstellungsmittel einen hohen Rang behauptet, so muß es auch Schriftwerke geschaffen haben, welche, wie vorsichtig immer die Auswahl sein mag, doch einen geeigneten Stoff für die Bildung unserer heranwachsenden Jugend gewähren. Hierzu ist aber, wie sich auch schon mittelbar ergeben hat, zweierlei nötig, erstens daß der Lehrer wissenschaftlich und didaktisch dieses Fach beherrsche und zweitens daß der französische Unterricht erst auf der angemessenen Altersstufe eintrete.

Das erste Erfordernis läßt überhaupt keinen Widerspruch zu, wenngleich es tatsächlich nicht immer erfüllt werden mag. Wir sehen davon ab, daß wie oben bemerkt der französische Unterricht sei es auf den unteren oder selbst auf den oberen Stufen häufig Lehrern anvertraut wurde und leider nach dem früheren Zuschnitt unserer Universitäten anvertraut werden muste, welche sich während des Unterrichtens nur mühsam in ihre Aufgabe hineinarbeiteten und mit derselben um so leichter abfanden, je mehr ihre Neigung und ihre wissenschaftlichen Studien anderen Fächern gehörten. Aber auch mit der bloßen Geläufigkeit im schriftlichen und

---

1872) S. 331—365 auf Grund der größeren wissenschaftlichen Sprachlehren zweckmäßig verwendet worden. Vgl. die Verhandlungen der zehnten Direktorenkonferenz für Ost- und Westpreußen 1883 S. 278—320 u. 474—480; dazu Josupeit über französische Etymologie in der Schule in Herrigs Archiv 1883 S. 317—350.

*) Vgl. K. Hillebrand Frankreich und die Franzosen. 3. Aufl. Vorr. S. XII.

mündlichen Ausdruck, wie richtig und geschmackvoll derselbe sein mag, mit einer oberflächlichen Kenntnis der französischen Litteratur, kurz mit einem mehr oder minder gebildeten Sprachmeistertum ist unseren Schulen nicht gedient. Durch dasselbe können im günstigen Falle die Schüler mit einer leidlichen Fertigkeit im Französischen ausgestattet werden aber nimmermehr die Bildungswirkungen erfahren, welche diesem Fache vorher beigemessen sind und bei der ihm zugestandenen beschränkten Zeit allerdings nur durch einen Lehrer erzielt werden können, der eine weite und klare Umschau über dieses Sprachgebiet anzustellen vermag und mittels derselben zu einer sicheren Auswahl einer geschickten Verknüpfung und einer fruchtbaren Ausnutzung der Unterrichtsmittel befähigt ist. Solche Lehrer herbeizuschaffen ist also das erste Erfordernis, Lehrer, welche in streng philologischen Studien geübt und einer gründlichen Sprachbetrachtung zugeneigt sich der französischen Sprache und Litteratur nach geschichtlicher und grammatischer Methode bemächtigt haben und zugleich eine genügende Allgemeinbildung besitzen, um sowohl den künstlerischen sittlichen und nationalen Gehalt des französischen Schriftentums richtig würdigen als auch das Französische den übrigen Unterrichtsgegenständen einordnen und anschmiegen zu können.

Zweitens ist aber, um den französischen Unterricht nach den oben geschilderten Richtungen hin wirksam zu machen, nötig oder doch sehr ratsam ihn erst in der Tertia unserer Gymnasien zu beginnen; hierdurch wird es möglich denselben von dem zerstückelnden und geistlosen Verfahren, in welches er durch einige neuere Lehrbücher mehr als billig zurückgedrängt ist, zu befreien und mit einer Methode zu versehen, welche den vorher angegebenen Gesichtspunkten besser entspricht.*) Denn eine fruchtbare Verwendung seiner formalen Bildungskraft, welche ja hauptsächlich in der abstrakteren Natur der französischen Sprache liegt, ist in der Quinta und Quarta nicht angänglich; auch daß der Schüler es an dem Französischen mit einer wirklich lebenden Sprache zu tun habe, kann ihm auf diesen früheren Stufen nicht mit genügender Wirkung bewust werden. Mit diesem späteren Beginn des französischen Unterrichts verbindet sich außerdem der Vorteil der leichteren Auffassung, weil der Lehrer sich auf eine viel reichere sprachliche Vorübung stützen darf, und demgemäß auch die Sicherheit eines rascheren Fortschreitens, so daß, was bisher an Zeit versäumt schien, in der Sache bald wider eingebracht wird. Aus diesem besseren Verständnis, der eindringenden Bildungswirkung und dem schnelleren Vorgehen erwächst zugleich der hoch zu veranschlagende

---

*) So auch grundsätzlich Körting Neuphil. Ess. S. 153.

Gewinn, daß der Schüler das Französische gern und mit innerer Teilnahme treibt, während er jetzt durch den schleppenden Gang des Unterrichts und durch das Gefühl der Unsicherheit, welche bei der geringen Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden und demzufolge bei dem Mangel an ausreichenden Übungen und Widerholungen unter der Mehrzahl der Schüler herrscht, unlustig und auch wol unfleißig wird. Endlich ergiebt sich aus diesem späteren Anfang der große Vorteil, daß sodann nicht dem kaum begonnenen lateinischen Unterricht nach Jahresfrist eine zweite fremde Sprache folgt, wodurch wirklich der ungeübten Kraft zu viel zugemutet wird. Vielmehr erhält durch unsere Einrichtung der jugendliche Geist genügende Zeit und Gelegenheit, um in den beiden unteren Klassen am Lateinischen eine sichere Auffassung der Sprachformen und eine ausreichende Übung in derselben zu gewinnen, vermöge deren er um so getroster das verwandte Griechische beginnen und bewältigen kann. Allerdings würde der französische Unterricht in der Tertia mit wenigstens drei Stunden einsetzen müssen; dieser Zuwachs einer Stunde läßt sich aber auf verschiedene Weise herstellen. *)

Wird aber die jetzige Anordnung beibehalten, dann muß, um dies gleich hier zu erledigen, der französische Unterricht in der Quinta und Quarta der Gymnasien vorwiegend in synthetischer Weise gegeben werden. Erlernung der regelmäßigen Formenlehre auf empirische Weise, reichliche Übungen im Lesen und Übersetzen sowol aus dem Französischen in das Deutsche als umgekehrt verbunden mit Retroversionen und zwar mehr auf mündlichem als auf schriftlichem Wege, Erlernen von Wörtern und kleineren Lesestücken, daneben einzelne Diktate des französischen Textes zur Übung im richtigen Schreiben und Sprechen, alles dieses in geschickter Verknüpfung würde im wesentlichen die Unterrichtsaufgabe ausmachen. Was sonst noch zur Anordnung und Abgrenzung des Lehrstoffs nötig ist, das läßt sich von dem kundigen Lehrer leicht aus den nach-

---

*) Für diesen späteren Beginn des französischen Unterrichts hat sich auch eine große Zahl preußischer Direktorenkonferenzen entschieden; die Zusammenstellung der Abstimmungen findet sich auf S. 156 der Verhandlungen der ersten schlesw.-holst. Konf., wozu noch die neunte preußische Konf. tritt. Ebenso J. Baumgarten Französische Elementargrammatik, 4. Aufl. Vorr. S. V, und H. Schiller Hdbch. d. pr. Päd. S. 463. Vgl. Bonitz in den Protokollen der Berliner Octoberkonferenz, 1874 S. 66 u. 79, und meine Verfassung der höheren Schulen S. 34. Das Bedenken, daß die mit einer Realableitung versehenen Gymnasien bei dem gemeinsamen Unterbau in Sexta und Quinta dieser Einrichtung keine Folge geben könnten, trifft nicht zu; denn auch für diese muß, wenn jene Gesichtspunkte richtig sind, das Französische in der gemeinschaftlichen Quinta fortfallen und erst in der Quarta begonnen werden.

folgenden Bestimmungen ableiten, bei denen wir der erstvorgeschlagenen Einrichtung folgen.

§ 130.

Der untersten Lehrstufe (Tertia) fällt also neben der Aussprache die Formenlehre und der Beginn des Übersetzens zu; mehr noch als bei anderen Fächern ist die Unterrichtsaufgabe in der Klasse selbst und durch mündliche Übung zu lösen, so daß dem Schüler für die häusliche Arbeit nur eine sorgfältige Widerholung und gelegentlich eine kurze schriftliche Arbeit verbleibt. Mit der Einübung der Aussprache, welche durch vielfache Beispiele und widerholtes Nachsprechen der Schüler bis zur ausreichenden Schmeidigung der Zunge zu vollziehen ist, sollen französische Diktate zur sicheren Auffassung der Verschiedenheit zwischen Sprache und Schrift verbunden werden; anfangs werden hierfür die schon übersetzten Lesestücke, später auch unbekannte Stoffe zu wählen sein, welche indes nach dem Diktat gleichfalls zu übersetzen sind. Denn diese Übung darf nicht von den übrigen Bestandteilen des Unterrichts losgelöst werden sondern muß als der natürliche Ausfluß und als Ergänzung derselben erscheinen. Bei der Aussprache ist aber mehr auf Richtigkeit und auf Überwindung derjenigen Schwierigkeiten, welche dem Schüler etwa durch die provinzielle Mundart erwachsen, als auf besondere Eleganz zu sehen; letztere mag, soweit sie als feststehend und nicht etwa als eine wechselnde Erscheinung der pariser Mode anzusehen ist, in der Prima Berücksichtigung finden.*) Die Formenlehre wird sich nach der vorausgegangenen Übung durch den lateinischen und den griechischen Unterricht leicht bewältigen lassen und darf deshalb in dieser Klasse auch schon die unregelmäßigen Formen umfassen; sie läßt sich unter Beihilfe der Wandtafel namentlich zur klaren Auffassung der Endungen mündlich erledigen, so daß von schriftlichen paradigmatischen Übungen ganz abgesehen werden darf. Das Übersetzen aus dem Französischen ist gleichfalls unter anfänglicher Beseitigung jeder häuslichen Vorbereitung in die Klasse zu verlegen, und nur durch eine genaue häusliche Widerholung zu befestigen; selbstverständlich muß dasselbe nach einem passend angelegten Lesebuche mit reichlichen Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische verbunden werden. Die Aufgabe ist nicht schwierig, da die Schüler an den ihnen bekannten lateinischen Sprachstämmen einen reichen und sicheren Anhalt finden; doch

---

*) Über die Unmöglichkeit, durch unseren Gymnasialunterricht eine reine französische Aussprache zu erzielen, vgl. H. Schiller Hdb. d. pr. Päd. S. 464 f.

hat sich der Lehrer zu hüten, durch eine nur äußere und wenig fruchtbare Vergleichung des Lateinischen die Aufmerksamkeit der Schüler von ihrer nächsten Aufgabe abzulenken. Aus der Syntax sind nur wenige und zwar diejenigen Abschnitte gelegentlich zu erörtern, welche sich der unmittelbaren Warnehmung darbieten, also hauptsächlich die Lehre von dem Teilungsartikel, von den verschiedenen Pronominalklassen, von den Negationen und der einfachen Stellung der Satzteile. Ein besonderes Wörterlernen ist kaum nötig; dagegen werden kurze und zuvor in der Klasse gründlich durchgearbeitete Lesestücke wörtlich erlernt werden müssen, da hierdurch der Schüler neben der Einprägung des Wortschatzes sich an die Wortstellung und die Aussprache gewöhnt. Schriftliche Arbeiten sind wie gesagt nur in geringer Zahl zu erfordern; ab und zu kann ein mündlich in das Französische übersetzter Abschnitt auch schriftlich widergegeben werden, die Retroversionen sind mündlich unter Benutzung der Wandtafel anzustellen und von Extemporalien ist bei dem beschränkten Wissen der Schüler noch Abstand zu nehmen.

In der Sekunda ist neben der Widerholung der Formenlehre die regelmäßige Syntax der Hauptgegenstand des grammatischen Unterrichts; namentlich wird hier die Wortstellung zusammenhängend zu erörtern und der Gebrauch der Tempora und Modi, der Conjunktionen, der echten und unechten Präpositionen und des Partizips nach bestimmten und verstandsmäßigen abzuleitenden Regeln klar zu machen sein. Ebenso gehören hierher die Grundzüge der Wortableitung; doch wird es besser sein dieselbe gelegentlich bei der Schriftübersetzung zu berüren als in theoretischer Zusammenstellung zu behandeln. Bei den Übersetzungsübungen findet sich auch Anlaß die gebräuchlichsten Gallizismen zu erklären und einzuprägen: sie müssen natürlich fest erlernt werden, doch ist auf Vollständigkeit um so weniger zu dringen, als der wechselnde Sprachgebrauch sich hierbei geltend macht und vieles jetzt schon als veraltet gilt, was vor einem Menschenalter noch einen ziemlich breiten Raum in dem Schulunterricht einnahm. Der Übersetzung dient hier am besten eine Chrestomathie, welche der allgemeinen Bildungsstufe der Schüler angemessen ist, also nicht allzu einfache Lesestücke enthält. Die mündlichen Übersetzungen in das Französische und die Retroversionen sollen auch hier noch das Übergewicht über die häuslichen Exercitien und die Extemporalien haben, doch dürfen die letzteren beiden nicht völlig verabsäumt werden. Endlich werden auch in dieser Klasse einzelne französische Abschnitte, unter ihnen auch einige leichtere Gedichte auswendig zu lernen sein.

Der Prima gebürt eine zusammenfassende und ergänzende Widerholung der Grammatik, bei welcher der formale Charakter der franzö-

sischen Sprache ausdrücklich hervorzuheben ist. Da sich besondere Stunden für die Grammatik nicht leicht erübrigen lassen, so dürfte es am besten sein, jene Widerholungen in angemessenen etwa vier- bis sechswöchentlichen Zwischenräumen anzuordnen und zur Grundlage für dieselben einen schon erklärten Abschnitt des Schriftstellers zu bestimmen, aus welchem die Schüler selbst nach aufmerksamem Durchlesen diejenigen Erscheinungen auszuwählen haben, an welche sich eine allgemeine grammatische Betrachtung knüpfen läßt. Sie werden auf diese Weise an eigene Tätigkeit gewöhnt und gewinnen mit der Selbständigkeit der Vorbereitung zugleich den Anlaß die Schulgrammatik nach besonderen Gesichtspunkten zu durchsuchen und das Gefühl einer größeren und bewusteren Sicherheit. Auch hier dürfen die mündlichen Übersetzungen in das Französische nicht vernachlässigt werden, mag man dieselben nun nach einem passenden Hilfsbuche oder nach zweckmäßigen Bearbeitungen deutscher Schriftwerke anstellen; denn hier ist allerdings der Ort, um die Schüler durch die Berürung und Vergleichung zweier lebender Sprachen manigfach und fruchtbar anzuregen. Diese mündlichen Übungen müssen aber regelmäßig mit Exercitien und Extemporalien wechseln, von denen die ersteren wenigstens der häuslichen Beurteilung des Lehrers zu unterziehen sind. Das Lesen darf namentlich bei den Prosaikern rascher fortschreiten; die grammatische Erklärung ist auf das unerläßliche zu beschränken, dagegen auf eine geschmackvolle Wahl des Ausdrucks zu halten. Zu diesem Behufe wird es auch angemessen sein, von Zeit zu Zeit ein gelesenes Stück wörtlich und in fließendem Deutsch widerholen zu lassen; eine regelmäßige Anordnung dieser Übung ist nicht nötig. Für die Prosa bedient man sich meistens einer Chrestomathie, da sie Gelegenheit zu litteraturgeschichtlicher Unterweisung biete und durch den Wechsel der Schriftsteller ergetze; auch falle ins Gewicht, daß selbst hervorragende französische Schriftsteller sich selten von bestimmten Parteibestrebungen frei halten, welche zwar dem rhetorischen Schmuck Vorschub leisten, aber die Unbefangenheit und Treue der Darstellung beeinträchtigen.*) Allein es kann doch nicht Aufgabe des ohnehin so beschränkten französischen Unterrichts sein, neben der Sprache auch noch die Litteraturgeschichte zu lehren; außerdem würden diese brockenhaften Kenntnisse keinen Wert haben. Jener Wechsel wird aber schwerlich die Jugend besonders anziehen und widerspricht der sonst so sorgsam verfolgten Einheit und Geschlossenheit des Unterrichts; und endlich, was hier entscheidet, den Geist eines nationalen Schriftentums kann man nicht aus einer bunten Mischung verschiedener Lesestücke, sondern nur durch ein-

*) K. Hillebrand Geschichte Frankreichs seit der Julirevolution, II. S. 35 u. 40.

gehende Beschäftigung mit hervorragenden Litteraturwerken kennen lernen, für welche es jetzt an handlichen Ausgaben nicht fehlt.*) Aus der Poesie sind wenige einzelne Gedichte, besonders aber einige Dramen aus der klassischen Zeit und, wenn es die Zeit zuläßt, ein neueres Unterhaltungsstück zu lesen. Welche Vorsicht der Lehrer bei der Wahl des letzteren in sittlicher und ästhetischer Hinsicht anzuwenden habe, ist schon früher dargetan; selbst wo der sprachliche Ausdruck und die einzelnen Vorgänge unanstößig sind, birgt sich zuweilen unter der anscheinend anständigen und selbst moralischen Hülle eine so lockere Auffassung der staatlichen geselligen und Familienverhältnisse, daß diese eben um ihrer einschmeichelnden Darstellung willen der jugendlichen Phantasie fern gehalten werden muß. Von dem klassischen Theater empfiehlt sich am meisten je ein Stück von Molière und Racine; die Derbheiten des ersteren sind weit ungefährlicher als die elegante Lüsternheit der neueren Zeit. Bei den Dichtern darf sich der Lehrer nicht mit einem oberflächlichen Verständnis begnügen, sondern er hat den Lesestoff in sprachlichem und sachlichem Bezuge gründlich wenn auch unter Vermeidung aller unnützen Abschweifungen auszubeuten und die Eigentümlichkeit des Schriftstellers klar zu veranschaulichen, schon um dem raschen Vergessen entgegenzuwirken und um durch die eigene lebendige Teilnahme auch diejenige der Schüler zu wecken. Diese Teilnahme wird der Schüler auch der Sprache als solcher zuwenden, wenn an einigen gut gewählten Beispielen und Wortfamilien auf ihre geschichtliche Entwickelung und ihren Zusammenhang mit dem Lateinischen hingewiesen wird. Wie und woraus der Artikel entstanden, wie aus demselben lateinischen Stamm verschiedene Sprossen hervorgewachsen sind, daß namentlich in den Formwörtern Conjunktionen und Zeitpartikeln eine lateinische Wurzel und zwar in verschiedenen Formen (or, lors, alors, mais, désormais, dès, dorénavant) dieselbe enthalten sei, diese und ähnliche Betrachtungen gehören recht eigentlich in eine Gymnasialprima.**)

Mittels eines so geleiteten Unterrichts werden die Schüler nicht nur

*) Obige Überzeugung verdanke ich besonders dem gründlichen und einsichtigen Aufsatze von G. Völcker zum französischen Unterricht in den N. Jahrbb. für Phil. und Päd. Bd. 122, 1880, besonders S. 182—190 u. 235—240.

**) Ähnlich denkt man hierüber in Frankreich selbst, vgl. Ch. Rinn l'enseignement du Français in den Verhdl. der société pour l'étude des questions d'ens. sec. 1880 p. 73: „Loin de moi cependant la pensée d'écarter l'enseignement historique de la langue, ou d'en diminuer la part. Il doit tenir une place, et une très grande place, dans l'enseignement du français: tout le monde est aujourd'hui d'accord sur ce point. L'usage ancien explique l'usage actuel et donne la raison des règles aussi bien que des exceptions."

eine sichere grammatische Unterlage und hinlängliche Fertigkeit im Verständnis französischer Schriftsteller sondern auch diejenige formale Bildung gewinnen, für welche die französische Sprache eigentümliche Mittel darbietet. Dies ist alles, was von unseren Gymnasien erwartet werden darf; es läßt sich, worauf es uns hier ganz besonders ankommen muß, nicht nur innerhalb des allgemeinen Bildungszwecks erreichen, welcher diesen Anstalten vorgezeichnet ist, sondern unterstützt sogar denselben in wirksamer Weise ohne die gesammte Unterrichtseinheit zu gefährden. Weiter gehende Forderungen, welche schließlich doch nur eine reichlichere Überlieferung des Sprachstoffs und dessen bequemere Verwertung für bestimmte Anforderungen des Berufs oder gar der Geselligkeit im Auge haben, müssen unbedingt abgewiesen werden; sie haben mit der hohen Aufgabe der Gymnasien nichts gemein. Insbesondere ist auf denselben von jeder Übung im Französischsprechen abzusehen;*) aber auch eine über den oben beschriebenen Kreis hinausgehende Vollständigkeit der grammatischen Unterweisung verträgt sich weder mit der beschränkten Stundenzahl für dieses Fach noch ist sie mit den sonstigen Aufgaben desselben in förderlichen Einklang zu setzen. Vielmehr darf man sicher vertrauen, daß der in der vorstehenden Weise unterrichtete Schüler ausreichend vorbereitet sei, um sich eine nach Gründlichkeit oder Umfang weiter gehende Kenntnis des Französischen anzueignen, falls ihn seine Neigung oder sein Beruf dazu treibt.

§ 131.

Auf den Realschulen hat der französische Unterricht nach Ausdehnung und Ziel eine viel größere Bedeutung; er führt viel eher zu befriedigenden Ergebnissen und begegnet deshalb auch weder bei den Lehrern noch bei den Schülern der erwähnten Abneigung. Daß er auch hier in die Hand wissenschaftlich befähigter Lehrer gelegt werden müsse, ist zwar selbstverständlich; doch ist von denselben neben der gründlichen grammatischen und geschichtlichen Kenntnis der Sprache auch eine bestimmte Fertigkeit in ihrem mündlichen Gebrauch zu fordern, weil die Übungen im Französischsprechen einen notwendigen Unterrichtsbestandteil in den oberen Klassen

---

*) Vortrefflich Körting a. a. O. S. 123 ff. Die einfachen Sprechübungen, welche Hirzel Gymnasialpäd. S. 186 empfiehlt, haben nur den Zweck den Schüler im Verständnis des gesprochenen Wortes zu fördern und sind in dieser Hinsicht angemessen. Übrigens scheint dort die praktische Verwertung der französischen Sprache für den Gymnasialunterricht zu stark betont zu sein.

bilden. Bei der größeren Stundenzahl darf von unten auf eine reichere Übung im Lesen und Übersetzen, im Nachsprechen und mündlichen Retrovertieren, in der Satzbildung und auch im Auswendiglernen kleiner prosaischer und poetischer Lesestücke eintreten; das erste Lesebuch sollte demnach für die Realschulen ganz anders eingerichtet sein als für die Gymnasien. Zu der selbständigen Bildung einfacher und später auch zusammengesetzter Sätze unter Anlehnung an den schon überlieferten Sprachstoff sind die Realschüler ähnlich im Französischen wie die Gymnasiasten im Lateinischen anzuhalten; auch wird für sie ein besonderes Vokabellernen in methodischer wenngleich nicht immer etymologischer Zusammenstellung anzuordnen sein. Die Formenlehre kann ohne Mühe in Quinta und Quarta soweit erledigt werden, daß sie weiter hinauf nur der befestigenden Widerholung bedarf; aus der Syntax sind in diesen Klassen nur die gebräuchlichsten Regeln, etwa in gleicher Ausdehnung wie in der Gymnasialtertia, einzuüben, eine zusammenfassende Behandlung derselben ist der Tertia und Sekunda vorzubehalten. Der letzteren Klasse und ebenso der Prima gebüren daneben synonymische Erörterungen, welche sich am passendsten an die Übersetzung und die Schreibeübungen anlehnen, desgleichen eine reichere Auswahl der Gallizismen, da diese für die schriftliche und mündliche Darstellung allerdings eine größere Bedeutung als für das Lesen besitzen. Ebenso entspricht es dem synthetischen Charakter des Unterrichts, daß der Lehrer bei der Phraseologie wie bei der Erklärung syntaktischer Eigentümlichkeiten vergleichend den englischen und, wo dies angänglich, auch den lateinischen Sprachgebrauch heranziehe. Denn wenn auch die grammatischen Regeln einer klaren und bündigen Fassung nirgends entbehren dürfen, so gewinnen doch die Schüler durch jene Vergleichungen allgemeinere Analogien, welche sowol für die Ausbildung des Sprachgefühls fruchtbar sind als auch der besonderen Aufgabe der Realschulen entsprechend den Schüler in der Zusammenstellung verwandter Erscheinungen aus der Gegenwart üben. Die absolute Partizipialconstruktion z. B. findet sich in allen drei Sprachen, in beschränktem Maße auch im Deutschen; aus ihrer Vergleichung ergeben sich aber ihre Gebrauchsformen auch ohne zergliedernde Begriffsbestimmungen. Französische Diktate sind in den Realschulen nicht nur zur Einübung der Aussprache und der Orthographie sowie zur Gewöhnung an den Klang der fremden Sprache nötig, sondern sie dürfen hier auch häufiger eintreten um sofort für Übersetzungsübungen verwendet zu werden. Auch lassen sich dieselben gleichsam als umgekehrte Extemporalien so benutzen, daß namentlich in den mittleren Klassen der Schüler das französische Diktat gleich deutsch niederschreibt, um dasselbe nachher in das Französische zurückzuübersetzen; hierdurch werden die

Übungen im Sprechen unmittelbar vorbereitet. Die schriftlichen Arbeiten sollen in den drei oberen Klassen nicht nur in häuslichen Exercitien sondern auch und zwar nach oben zunehmend in Extemporalien bestehen, welche der Lehrer in ähnlicher Benutzung des Lesestoffs und der Phraseologie wie bei dem lateinischen Unterricht auf den Gymnasien auszuarbeiten hat. Denn wenn es auch auf Ausbildung der Schüler in einer besonderen Stilart hier schon deswegen nicht ankommt, weil die neueren französischen Schriftsteller in ihrer Schreibweise einander viel näher stehen als die lateinischen Klassiker, so soll doch der Realschüler zu einer ähnlichen Fertigkeit in der schriftlichen Darstellung überhaupt gefördert werden und hierzu ist eben die Verwendung des Lesestoffs für die Schreibeübungen behilflich. Die französischen Aufsätze der Primaner werden in den unteren Klassen durch die Satzbildungen und die Retroversionen, in der Sekunda durch kurze französische Auszüge aus den gelesenen Stücken vorbereitet, welche vor Beginn des neuen Abschnitts in der Klasse vorgelesen werden mögen. Jene Aufsätze sind nach Wahl der Aufgabe Disposition und Beurteilung ähnlich wie die lateinischen und deutschen zu behandeln; wenn hierbei geschichtliche Themata im allgemeinen den Vorzug verdienen, so sind doch Schilderungen einfachere Abhandlungen und Briefe nicht auszuschließen. Nur ist bei den letzteren darauf zu halten, daß sie nicht etwa einen geschäftsmäßigen Zuschnitt erhalten, um auf den kaufmännischen Beruf vorzubereiten, sondern nur die allgemeinen Formen und Redewendungen eines Briefes tragen, im übrigen aber einen tatsächlichen Vorgang eine Reise oder derartiges darzustellen unternehmen. Die Übungen im Sprechen sollen spätestens in der Sekunda beginnen, um die natürliche Scheu der Schüler möglichst früh zu überwinden, und hier hauptsächlich in der mündlichen Widergabe einer gelesenen Erzählung bestehen, gelegentlich auch eine kurze Regel französisch aussprechen. Auch in der Prima sind sie mehr auf zusammenhängendes Erzählen und Sprechen als auf Rede und Gegenrede zu richten, keinesfalls aber, wie dies häufig geschieht, auf die grammatische Erklärung der Schriftsteller zu beschränken. Denn hierbei wird nichts gewonnen als die gedächtnismäßige Aneignung bestimmter Formeln, welche die Herrschaft über den Sprachschatz und eine freiere Bewegung innerhalb desselben nicht fördert. Ebenso sind die Übungen in geselliger Unterhaltung ausgeschlossen; sie vertragen sich nicht mit dem ernsten Zweck der Schule und liegen ganz außerhalb der Unterrichtsaufgabe, welche eine zweckmäßige Anleitung zum Sprechen, nicht aber wirkliche Redegewandtheit gewähren soll. Das Lesen ist nach ähnlichen Gesichtspunkten wie auf den Gymnasien, jedoch ausgedehnter und unter stärkerer Benutzung der

neueren Litteratur zu betreiben; litterarhistorische Erläuterungen dürfen bei derselben nicht fehlen, wogegen ein zusammenhängender Vortrag der Litteraturgeschichte keine Statt auf unseren Schulen findet. Entsprechend der gleichartigen gymnasialen Anordnung für die alten Sprachen sollte auf den Realschulen ein geordnetes Privatstudium für das Französische wenn auch in minderer Ausdehnung eintreten, da die Schulschriftsteller den Sprachstoff nicht in genügendem Maße zu überliefern vermögen. Würde diese bisher unbillig vernachlässigte Einrichtung mit größerem Eifer gehegt, so würden die lohnenden Früchte namentlich im Schreiben und Sprechen bald sichtbar werden.

---

c. Die englische Sprache.*)

§ 132.

Die englische Sprache begegnet in der Regel auf unseren Anstalten einer größeren Gunst als die französische; die Gründe hierfür liegen teils in der Vortrefflichkeit der englischen Litteratur teils in der Verwandschaft der deutschen und der englischen Sprache, zum Teil wol auch in einer inneren Gleichartigkeit der Gedanken- und Gefühlswelt, welche als eine Erbschaft der Stammesgemeinschaft sich in weiten Kreisen des geistigen Lebens bemerkbar macht und für die Deutschen noch durch die fruchtbaren Anregungen vermehrt ist, welche unsere Litteratur im vorigen Jahrhundert der neueröffneten Kenntnis englischer Dichtung verdankte. Wo daher das Englische an unseren Gymnasien getrieben wird, da pflegt trotz seiner Beschränkung auf einige Stunden der oberen Klassen nicht weniger erreicht zu werden als im Französischen. Die Methode ist dann die rein synthetische, da es nicht auf formale Geistesbildung durch die Einsicht in den Sprachbau sondern auf eine rasche und möglichst leichte Einführung in den Sprachschatz ankommt, um die Schüler zum Verständnis der Schriftsteller zu befähigen. Der Lehrer wird also seinen Unterricht sofort mit einem Lesestück beginnen, welches vor- und nachübersetzt und zur Einübung der Aussprache und der Grammatik, namentlich der Formenlehre benutzt wird. Abgesehen von den Schwierigkeiten der Aussprache,

*) Ein vortreffliches Hilfsmittel von wissenschaftlichem Wert ist K. Elzes Grundriß der englischen Philologie, 2. Aufl. 1889, Halle bei Niemeyer.

welche in so kurzer Zeit sich doch nicht echt aneignen läßt, ist diese Aufgabe bei der Einfachheit der englischen Beugungsformen um so leichter, je mehr die doppelte Verwandtschaft des Englischen mit den romanischen Sprachen und mit dem Deutschen dem Schüler zu Hilfe kommt. Der Lehrer kann also sehr bald von dem einzelnen Lesestück zu der zusammenhängenden Übersetzung eines Schriftstellers übergehen, wenn er nicht von vorn herein mit einem solchen (Goldsmith, Scott, Irving) begonnen hat, um in der Prima wenigstens ein Stück von Shakspere vorzulegen, für welchen unsere Schüler aus ihrer übrigen Bildung ebenso viel Neigung als auch eine bestimmte Fähigkeit des Verständnisses mitzubringen pflegen.

Indes ist der englische Unterricht an unseren Gymnasien vorläufig eine Ausnahme, so wenig gegen seine fakultative Aufnahme in den Lehrplan zu sagen ist. Wir haben daher hier besonders die Realschulen ins Auge zu fassen, an denen das Englische in unbestrittener Geltung und Übung steht.*) Die meisten bisher erörterten Regeln für den Unterricht in den fremden Sprachen sind auch auf das Englische anzuwenden, so daß hier eine kürzere Betrachtung gestattet ist; da aber die Behandlung jedes Lehrgegenstandes durch dessen Beschaffenheit und durch das Unterrichtsziel bedingt wird, so müssen nach der Eigentümlichkeit der englischen Sprache und Litteratur auch die allgemeinen Grundsätze des Sprachunterrichts eine veränderte Anwendung erleiden. Bei der schon erwähnten Einfachheit der englischen Formenlehre, welche sich betreffs des Artikels des Geschlechts und des Numerus bis in die Syntax erstreckt, muß hier also von derjenigen formalen Bildungswirkung abgesehen werden, welche durch den lateinischen und französischen Unterricht bezweckt wird. Dagegen sind die sinnliche Lebendigkeit der Sprache, ihr Reichtum und ihre Kraft, die sachliche Bündigkeit des Ausdrucks Eigenschaften, welche das Anschauungs- und Gefühlsleben der Schüler in hohem Grade zu bereichern und zu klären geeignet sind und deshalb mehr als im Französischen die synthetische Behandlung des Unterrichts anraten.**) Gerade hierdurch wird aber das Englische zu einem besonders wertvollen Lehrgegenstande für die Realschulen, welche auf das Mittel der Synthese der Anschauung und des Vergleichs mehr als die Gymnasien angewiesen sind. Zu diesen Vergleichungen bietet sich hier ein um so reicherer Anlaß, als die englische Sprache lateinische und französische Elemente mit deutscher Wurzel

---

*) Verhandlungen der siebenten Direktorenkonferenz der Provinz Preußen (Königsberg 1874) S. 90—101 u. 167—170.

**) Vgl. über die Entwickelung und die Eigentümlichkeit der englischen Sprache J. Grimm über den Ursprung der Sprache S. 52; Berlin 1862.

zu einer glücklichen Einheit verschmolzen hat. Denn sie ist nicht eine äußerliche Verbindung dieser drei Bestandteile; sondern aus deutschem Stamme entsprossen, welchem sie neben den Formen und Formwörtern einen großen Teil ihres Sprachschatzes und zwar besonders denjenigen verdankt, der dem unmittelbaren inneren und äußeren Leben zum Ausdruck dient, hat sie aus den beiden anderen Sprachen entnommen und als geschmeidiges Glied sich eingefügt, was der abstrakteren Redeweise zuträglich ist. So muß schon der Lehrer sei es zur Erklärung des Ausdrucks oder der Wortform und Wortverbindung bald die eine bald die andere der verwandten Sprachen zu Hilfe nehmen und er wird durch diese maßvoll und geschickt angestellten Vergleichungen seine Schüler nicht nur im Englischen fördern, was allerdings die nächste Aufgabe ist, sondern ihren sprachlichen Anschauungen überhaupt Zusammenhang und Klarheit verleihen. Ein Zurückgehen auf die ältere englische Sprache wird dagegen nur dann ratsam sein, wenn entweder der Schriftsteller oder der einzelne Ausdruck hierzu unmittelbar auffordern.

Der grammatische Unterricht gliedert sich im ganzen bequem nach den drei Klassen der Art, daß der Tertia die Formenlehre einschließlich der Aussprache, der Sekunda die Syntax, der Prima die Anglizismen und die Synonymik zufallen. Der Phrasenschatz ist der wachsenden Belesenheit entsprechend zu erweitern. Die Einübung der Aussprache ist ebenso wie im Französischen durch englische Diktate zu unterstützen; es empfiehlt sich überhaupt, anfangs einen Teil der übersetzten Abschnitte aus dem Kopfe englisch niederschreiben zu lassen, um die Schüler in der Orthographie möglichst zu befestigen.*) Die regelmäßige Formenlehre macht um so weniger Schwierigkeiten, je mehr der Lehrer das Deutsche zu Hilfe rufen darf; bei dem Mangel einer eigentlichen Declination hat er seine Aufmerksamkeit also besonders auf den sogenannten angelsächsischen Genetiv, die Pluralbildung, die Steigerung und die unregelmäßigen Verba zu richten, wobei die einzelnen Formen behufs genauer Auffassung möglichst oft zu buchstabieren sind. Auch das Geschlecht der Substantiva ist hauptsächlich nur in den auffälligsten Abweichungen zu verfolgen, da sonst die Verhältnisse einfach sind und überdies durch die Vergleiche mit dem Deutschen und dem Französischen klar werden; nur der Gebrauch des Pronomens kommt hierbei in besonderen Betracht. Aus der Syntax ist der Gebrauch des Artikels und der Pronomina schon in Tertia zu erledigen; die wichtigsten Kapitel derselben betreffen die Modi, die An-

---

*) Für die Verbindung der Aussprache mit dem sonstigen Sprachunterricht bietet die Grammatik von Sonnenburg eine methodische Anleitung.

wendung der Hilfszeitwörter, die Frage- und Verneinungssätze und endlich die elliptische Ausdrucksweise, welches alles dem Unterricht der Sekunda anheimfällt. Dieser ganze Lehrstoff ist in der Prima zu widerholen und durch die schriftlichen Übungen fest einzuprägen; als neuer Gegenstand bleibt für diese Klasse aus der eigentlichen Grammatik nur die Wortstellung, soweit dieselbe auf bestimmte Regeln zurückgeführt werden kann. Die Anglizismen und die Synonymik sind mit dem Übersetzen und den schriftlichen Arbeiten zu verbinden; letztere ist allerdings ein so reichhaltiger Gegenstand, daß der Lehrer sich auf das notwendige zu beschränken alle Ursache hat. Wenn bei derselben von einer förmlichen Systematik abgesehen werden muß, so wird es doch anregend und auch ausführbar sein, gelegentlich einzelne umfangreichere Begriffsfamilien zusammenzustellen. Zur Einübung der syntaktischen Regeln sind gut gewählte Musterbeispiele auswendig zu lernen, welche auch nach ihrem Inhalt des Behaltens wert sind,*) und ebenso sind die Schüler zur selbständigen Bildung von Sätzen nach gegebenem Muster anzuhalten.

Das Übersetzen, welches namentlich anfänglich so viel als möglich mit Retroversionsübungen zu verbinden ist, mag in Tertia am besten nach einer Chrestomathie erfolgen; die Erklärung soll gründlich sein und Spracheigentümlichkeiten zu klarer Auffassung bringen. Wird auf diese Weise das Lesestück ordentlich durchgearbeitet, so ist es keine allzugroße Forderung, daß ab und zu ein solches wörtlich auswendig gelernt werde, was ohnehin zur Aneignung der fremden Sprache und zur Gewöhnung an ihren Klang notwendig ist. In Sekunda und namentlich in Prima darf das Lesen der Prosa rascher fortschreiten; es fehlt zwar auch für diese Stufen nicht an guten Chrestomathien, indes ist hier doch aus mehrfachen Gründen die zusammenhängende Übersetzung eines Schriftstellers vorzuziehen. Denn dem Schüler soll der Reichtum und die Vortrefflichkeit der englischen Litteratur aufgeschlossen werden, soweit dies die beschränkte Schulzeit gestattet, er wird aus derselben bei einigermaßen richtiger Behandlung ebenso viel Freude als manigfache Anregung schöpfen. Der kernige Gehalt der besseren Schriftsteller, der gedrängte Gang der Sprache, die wahrhaftige und herzliche Auffassung des Gegenstandes, die Reinheit des sittlichen Gefühls, welches durch einzelne Derbheiten nicht verletzt wird, die strenge Pflichtauffassung bilden die großen Vorzüge, um derentwillen die Schüler nicht nur in der Klasse sondern auch durch ein geordnetes Privatstudium mit den englischen Schriftwerken in möglichst großem Umfange bekannt werden sollen. Es ist kaum nötig hier einzelne Schriftsteller zu bezeichnen; die

*) Auch in diesem Bezuge ist die Grammatik von Sonnenburg zu loben.

Humoristen des vorigen Jahrhunderts sind ebenso wie im allgemeinen die Romane der Gegenwart zurückzustellen, wogegen neben den schon genannten Goldsmith W. Scott und Irving auch Cooper, Dickens in seinen kleineren Erzählungen und vor allen Macaulay einen überreichen Stoff bieten. Die politischen Redner werden ungeachtet ihrer Bedeutung besser ausgeschlossen; sie sind eine Beschäftigung für Männer, welche mit der Sprache zugleich das Gewicht der Sachen zu würdigen wissen. Von den Dichtern darf trotz einiger sprachlichen Bedenken Shakspere nicht übergangen werden; indes sind nicht gerade seine schwersten und inhaltreichsten Tragödien sondern eher einige geschichtliche als J. Cäsar, Coriolan und nach ihnen Macbeth zu lesen. Lassen die Umstände die Erklärung eines seiner Lustspiele zu, so würde hierzu What you will oder Much ado about nothing vielleicht auch Merchant of Venice geeignet sein, da andere teils zu derb teils für dieses Alter zu farbenreich und zu schwierig sind. In die englische Lyrik sind die Schüler nach einer zweckmäßigen Sammlung einzuführen; einzelne kleinere Gedichte sollen auswendig gelernt und in der Klasse mit gutem Ausdruck vorgetragen werden. Die Erklärung muß sich natürlich zuerst auf das sprachliche und sachliche Verständnis richten; daneben hat sie in angemessener und möglichst kurzer Weise auf die Kraft und den Reichtum der Sprache, auf die Wahrheit und Lebendigkeit der Schilderung und auf die Innigkeit des Gedankens und des Ausdrucks hinzuweisen. Für eine zusammenhängende Litteraturgeschichte findet sich hier noch weniger Raum als im Französischen; das unumgängliche hat der Lehrer bei der Einleitung in den betreffenden Schriftsteller kurz und klar zusammenzufassen, so daß der Schüler wenigstens eine Anschauung von dem Umfange und der Bedeutung der englischen Schriftwelt gewinnt.

Rücksichtlich der schriftlichen Arbeiten und der Übungen im Sprechen gelten im ganzen die für den französischen Unterricht gegebenen Regeln; in der Prima sollen die Extemporalien vor den häuslichen Exercitien bevorzugt werden, sowol um Zeit zu sparen als auch weil sie die Rechtschreibung nachdrücklicher fördern. Von den Aufgaben zu den freien Aufsätzen bleibt die Behandlung allgemeiner Sprüche am besten ausgeschlossen; den angemessenen Stoff bilden geschichtliche Schilderungen und zur Abwechselung Briefe nach der für das Französische gegebenen Regel.*)

---

*) Vgl. die reichhaltige kleine Schrift von R. Wilcke Anleitung zum englischen Aufsatz, Berlin, Bornträger 1881.

Kapitel 4.

Geographie und Geschichte.

a. Geographie.

§ 133.

Der geographische Unterricht hat seit einiger Zeit die besondere Teilnahme der Schulwelt erweckt; seine Ergebnisse wurden vordem als ungenügend beklagt und entsprachen in der Tat weder inhaltlich noch nach ihrer formalen Kraft den Forderungen, welche man an ein Glied der höheren Schulbildung zu stellen berechtigt war. Nicht daß sein Zustand sich gegen die frühere Zeit verschlechtert hatte; aber man erkannte, daß seine Methode und sein Erfolg der großartigen Umgestaltung dieser Wissenschaft seit Humboldt und K. Ritter, geschweige durch die neueren Methoden nicht entsprach, daß er überwiegend nur lose und vergängliche Einzelheiten überlieferte und daß ihm deshalb zu dem Gesammtbau der Schule die innere und fruchtbare Beziehung mangelte. Dies erklärt sich leicht: die Geographie war gerade wegen ihrer jungen Entwickelung noch nicht dazu gediehen sich mit den übrigen Unterrichtsgegenständen auseinander und doch zugleich in die nötige Verbindung zu setzen und sie ermangelte neben der zweckmäßigen Methode auch der fachmäßig vorgebildeten Lehrer. Dem Lehrermangel ist seit einem Jahrzehnt durch Errichtung akademischer Lehrstühle für diese Wissenschaft ziemlich abgeholfen; das Lehrverfahren, die schulmäßige Abgrenzung und die Stellung dieses Fachs innerhalb des gesammten Lehrbetriebs unterliegt noch manchen Schwankungen, welche erst allmählich einer festeren Methode weichen. Denn wie bei jeder jungen Wissenschaft liegt auch hier die Gefahr nahe, daß der Lehrstoff zu weit ausgedehnt und die Tätigkeit der Schüler zu sehr angespannt werde. Gerade dieses ist aber für den Jugendunterricht die unerläßliche Forderung, daß der Stoff angemessen beschränkt, durchsichtig geordnet und hiermit für die Schüler faßlich und fruchtbar werde. Die angemessene Methode hat also diese drohenden Fehler abzuwehren; sie hat ebenso die früher begangenen abzutun, welche deshalb noch einzeln zu erörtern sind.*)

*) Über die Vorbildung des Lehrers für den geographischen Unterricht und über die

Nach der früheren Unterrichtsweise lieferte die Geographie kaum etwas anderes als ein übel geordnetes statistisches Material ohne zweckmäßige Auswahl und namentlich ohne inneren Zusammenhang. Denn selbst die Statistik, deren ja die Geographie gar nicht entbehren kann, bedarf der Verbindung und der beurteilenden Vergleichung; werden aber die einzelnen Tatsachen lose und ohne gegenseitigen Bezug an einander gereiht, so ist es kein Wunder, wenn dieselben dem Gedächtnis bald wieder entschwinden und namentlich zur Geistesbildung nichts beitragen. Wenn ferner der politische Teil der Geographie ungebürlich bevorzugt, aber die physische Beschreibung der Erdräume, ihre Erfüllung durch das sonstige Leben der Natur und besonders durch die Menschen, sowie die Wechselbeziehung zwischen der Erdoberfläche und der Menschheit außer Acht gelassen wurde, so ließ sich weder ein Zusammenhang in der Wissenschaft selbst noch mit den Bildungszwecken des übrigen Unterrichts herstellen und statt eines einheitlichen und inhaltvollen Bildes boten sich dem Blicke des Schülers nur leere oder mit einzelnen unklaren und zusammenhangslosen Andeutungen versehene Umrisse dar. Es fehlte deshalb auch ein genügender Antrieb, um die Geographie geschichtlich zu betrachten oder unter Zusammenstellung gleichartiger Erscheinungen und Vorgänge zu ordnen und selbst ihre doch sonst unbestrittene Verbindung mit der Geschichte wurde nur äußerlich und ohne fruchtbare Beziehungen herbeigeführt. Wurde aber die Notwendigkeit dieses inneren Organismus verkannt, so konnte es kommen, daß der geographische Unterricht unter allzu viele Lehrer verteilt wurde, welche sich über ein einheitliches Lehrverfahren nicht verständigten. Daß man ferner die Landkarte benutzen müsse, verstand sich zwar überall; allein man verwandte sie häufig nur zur allgemeinen Belehrung der Schüler über die Lage der Gebirge und Flüsse, der Länder und Orte, ohne, was doch weit wichtiger ist, die

---

Methode dieses Unterrichts ist der vorzügliche Aufsatz von O. Peschel die Erdkunde als Unterrichtsgegenstand in der deutschen Vierteljahrsschrift 1868 N. 122 S. 103—131 zu vergleichen. Außerdem O. Delitsch Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts, namentlich des Kartenlesens und Kartenzeichnens in Schulen; 2. Aufl. 1878, Leipz. u. Wien, Klinkhardt; Oberländer der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule, 3. Aufl. 1879, Grimma, reich an litterarischer und methodischer Unterweisung; Öhlmann Ziel und Methode des geographischen Unterrichts, in den N. Jahrbb. für Phil. u. Päd., 1881, Bd. 124, dringt besonders auf das Aufdecken des Gesetzes, verlangt aber im einzelnen zu viel; H. Matzat zeichnende Erdkunde, Berlin 1879, Parey; derselbe Methodik des geographischen Unterrichts, ebendas. 1885, und für die Wissenschaft besonders H. Wagner Methodik der Erdkunde in dem geographischen Jahrbuch Bd. VII u. VIII, Gotha, Perthes 1879/80.

Schüler mittels der Karte zu einer inhaltvollen Gesammtanschauung der Erde und ihrer Bestandteile zu führen; die Karte war eben ein Gedächtnismittel aber kein selbständiges Bild, welches der Schüler verstehen und in dem Verhältnis seiner Teile anschauen lernte. Hieran waren freilich die früheren Karten selbst Schuld, welche mit Namen und Zeichnungen überfüllt statt eines klaren Bildes eigentlich nur symbolische und schwer verständliche Andeutungen boten. Wenn endlich der gesammte Lehrplan einen selbständigen geographischen Unterricht auf den oberen Klassen nicht gestattete, so vernachlässigte man doch selbst die zulässigen Mittel zu seiner Auffrischung und Ergänzung, d. h. man ließ es an zusammenfassenden und eindringenden Widerholungen fehlen und man benutzte die wichtige Unterstützung nicht, welche diesem Lehrgegenstande durch den Vortrag der mathematisch-physikalischen Geographie innerhalb des physikalischen Unterrichts der Prima gewährt werden konnte.

Dies sind die wesentlichen Mängel, welche einzeln oder gar vereint dem geographischen Unterricht bisher anhafteten und zum Teil noch anhaften; ihre aufmerksame Erwägung führt von selbst auf die richtige Methode, von welcher mehr als von sonstigen Mitteln ein befriedigendes Unterrichtsergebnis zu erwarten ist. Hierneben ist die Frage, ob der geographische Unterricht dem Lehrer der Geschichte oder dem der Naturwissenschaften zu übertragen sei, kaum von der Wichtigkeit, welche man ihr mehrfach beigelegt hat. Es versteht sich, daß der Lehrer der Geographie seiner Wissenschaft sich durch selbständige Studien bemächtigt haben und dieselbe im Unterricht nach ihren eigentümlichen Zwecken und Kräften behandeln soll; was er sonst betrieben hat, hängt doch von seiner Neigung und Begabung ab. Nur der richtige Gedanke spricht sich in jener Frage aus, daß reine Fachlehrer der Geographie für unsere Anstalten weder verwendbar noch nützlich sind. Für die beiden oberen Klassen ist der innere Zusammenhang zwischen Geschichte und Geographie und der Einfluß, welchen die Völker auf die Entwickelung des Bodens und umgekehrt der Schauplatz ihres Lebens auf ihre Geschichte gehabt hat, so mächtig und so kenntlich, daß beide Fächer namentlich wegen ihres allgemeinen und sittlichen Bildungszwecks auch im Unterricht nicht zu trennen sind. Nur die Einschränkung gelte, daß die mathematische Geographie in halbjährigem Lehrgang als Teil des mathematisch-physikalischen Unterrichts von dem Lehrer der Mathematik zu behandeln ist. Auf allen Stufen soll aber der geographische Unterricht die Natur so weit umfassen, um dem Schüler ein inhalts- und lebensvolles Bild der betrachteten Erdräume zu bieten, und andererseits darf nirgends unter den Erdbewohnern der Mensch als der vornehmste und tätigste innerhalb und mit seiner volkstümlichen

Entwickelung zurückgestellt werden. Wie der Lehrer sich beiderlei Kenntnisse erwerbe, darf man ihm getrost überlassen, wenn er sie nur im Unterricht fruchtbar zu mischen und gegen einander abzuwägen versteht.*) Ebenso untergeordnet ist die andere Frage, ob der Geographie mehr Lehrstunden als bisher auf unseren Gymnasien einzuräumen seien; sie muß einstweilen und mit Rücksicht auf das sonstige Unterrichtsbedürfnis verneint werden, und sie würde erst dann eine erneute Untersuchung verdienen, wenn selbst die zweckmäßig umgestaltete Methode keine besseren Erfolge herbeiführte, d. h. wenn durch diese Methode selbst eine größere Stundenzahl unbedingt gefordert würde. Hierfür liegen aber ausreichende und zwingende Erfahrungen noch keineswegs vor; vielmehr zeigt die allmähliche Besserung des Unterrichtserfolgs deutlich, wie viel sich bei angemessener Methode auch innerhalb der jetzt zugestandenen Zeit erreichen läßt.

§ 134.

Zunächst ist nun der Unterricht so zu gliedern, daß mit Ausnahme des für die Prima verbleibenden mathematisch-physikalischen Teils das gesammte Gebiet der Geographie, soweit es unseren Schulen zugänglich werden soll, in den vier unteren Klassen umspannt wird.**) Vorab ist indes die Frage zu entscheiden, ob der geographische Unterricht, wie so vielfach empfohlen ist, mit der Heimatskunde oder mit einer Einführung in die allgemeinen Erdverhältnisse beginnen soll. Für jene Ansicht spricht die Annahme, daß der Schüler sich doch am einfachsten und unmittelbarsten innerhalb seiner nächsten Umgebung über dasjenige unterrichte, was er in ausgedehnterer und verwickelterer Weise nachher von der ganzen Erde lernen solle; habe er Berg und Fluß, Stadt und Land zuerst in enger Umgrenzung und mit leiblichen Augen angeschaut, so werde ihm die Erweiterung seiner Anschauung leicht werden, während er umgekehrt zu klaren Vorstellungen gar nicht gelangen könne. Allein hiermit wird ein an sich richtiger Grundsatz, daß man nämlich im Unterricht vom einfachen zum allgemeinen fortschreiten müsse, auf die Spitze getrieben oder vielmehr in unrichtiger Weise angewendet. Das leibliche Auge des Schülers reicht zunächst gar nicht so weit, um ihn jene Unter-

*) Töppen in den Verh. der achten Direktorenkonf. der Prov. Preußen S. 115.

**) Über die Einteilung des geographischen und geschichtlichen Unterrichts vgl. die im ganzen noch immer zweckmäßige Instruktion der Provinz Westfalen für diesen Gegenstand, mitgeteilt in Stiehls Centralblatt 1859 S. 729 ff.

schiede in nötiger Klarheit und namentlich in ihrer vollen Bedeutung auffassen zu lassen; dieselben sind ferner nicht überall in deutlicher Ausprägung, vielleicht auch gar nicht in der Umgebung des Kindes vorhanden und endlich ist die Übertragung leiblicher Anschauungen auf geistige, zumal wo dieselben eine so rasche und außerordentliche Erweiterung annehmen sollen, viel zu schwierig um von der jugendlichen Kraft gefordert zu werden. Die Ausweitung und Verallgemeinerung beschränkter Anschauungen, welche überdies in ihrer zufälligen Besonderheit den Blick fesseln und beengen, fordert vielmehr eine sehr bedeutende Übung in der Abstraktion, wenn jene weiteren Vorstellungen nicht völlig schief und unklar ausfallen sollen. Daß der Sextaner die Kugelgestalt der Erde, das Verhältnis der Zonen zu einander, die Bedeutung der Pole und ähnliches nicht sofort begreifen und als kosmisch begründet auffassen könne, ist allerdings richtig; dies ist aber auch gar nicht nötig. Daß dem wirklich so sei, glaubt er zunächst seinem Lehrer und dem Globus; die Versicherung, unterstützt durch das Bild des Erdballs, genügt zur Grundlage für den ferneren Unterricht und nunmehr ist es verhältnismäßig leicht ihm auf der ganzen Oberfläche den Punkt bemerklich und deutlich zu machen, den er selbst bewohnt; mit anderen Worten er wird hierdurch den didaktisch richtigen Weg zur Auflösung einer synthetischen Anschauung geführt. Ist ihm aber dieses allgemeine Verhältnis seines Wohnortes und seiner Umgebung zu dem Erdganzen klar geworden, so ziemt es sich allerdings nunmehr seinen Blick wenn nicht auf seinen nächsten heimatlichen Ort so doch auf denjenigen Teil der Erdoberfläche zu lenken, dem er mit seinem Leben und Denken angehört, und von hier aus umgekehrt die Kreise seines geographischen Anschauens und Wissens weiter zu ziehen. Nachdem er also über die Gestalt der Erde und ihr Verhältnis zum Weltall in allgemeiner aber klarer Weise unterrichtet ist, nachdem er auf der Erde das Verhältnis zwischen Land und Wasser, die Lage der Erdteile, seines Landes, seines Wohnortes erkannt und die allgemeinen Beziehungen der Bodenerhebung und Bodensenkung, der Gebirge und Flüsse aufgefaßt hat, ist er rückwärts von seiner Provinz auf den Staat, von dem Staate auf den Erdteil zu führen. Wenn hierbei und an diesem Orte die Heimatskunde eine besondere Betonung verlangt, so muß doch auch hier die Abscheidung seines Wohnortes von der Provinz vermieden werden, damit er sofort an die Auffassung eines zusammenhängenden und in sich gegliederten Ganzen gewöhnt werde, welches die verschiedenen geographischen Verhältnisse in einiger Ausdehnung bietet.*)

*) Verhandl. der siebenten Direktorenkonf. der Prov. Preußen S. 82. Besonders

Hierdurch würde sich also der Unterrichtsstoff zweckmäßig so verteilen lassen, daß der Sexta die eben bezeichneten allgemeinen Verhältnisse des Erdballs und sodann die Beschreibung des Heimatslandes, der Quinta die Geographie Europas, der Quarta die übrigen Erdteile zufielen. An manchen Anstalten wird zwar zwischen den beiden letztgenannten Klassen die Ordnung umgekehrt, vermutlich um unseren Erdteil eingänglicher behandeln zu können. Allein der Sprung zwischen der Heimatsprovinz und den fremden Weltteilen ist zu groß, als daß er ohne Bedenken gewagt werden könnte; man tut hier vielmehr besser, von Europa, welches in seiner reichen Gliederung so ziemlich für jede geographische Erscheinung ein Beispiel liefert, auf die ferneren und größeren Verhältnisse überzugehen, für deren Auffassung der Schüler in Quarta geschickter ist als vorher, und außerdem bieten die außereuropäischen Erdteile nach den neueren Entdeckungen soviel anziehendes und geistbildendes, daß es unrecht wäre dieselben in der Quinta gleichsam nur summarisch zu betrachten. In der Tertia kehrt der Unterricht dagegen nach Europa zurück, der Art daß die Boden-Erzeugnisse und die staatlichen Verhältnisse desselben nunmehr genauer und unter der jetzt erst möglichen Beziehung und Vergleichung zu den übrigen Erdteilen erörtert werden. Hierdurch werden die zusammenfassenden Widerholungen in den oberen Klassen und die durch dieselben bezweckte vergleichende Anschauung der Erdverhältnisse wirksam vorbereitet, und wenn dann der Lehrer in der Prima die kosmische Stellung und Entwickelung des Erdballs einer mathematisch-physikalischen Betrachtung unterwirft, so findet er einen wolvorbereiteten Boden, da der Schüler nicht nur gelernt hat die einzelnen Erscheinungen unter einander in Beziehung zu setzen sondern auch die Erde als ein raumerfülltes Ganzes in ihrem Verhältnis zur Menschheit und in ihrer geschichtlichen Entwickelung aufzufassen. Dieses letztere wird aber um so mehr der Fall sein, wenn der Lehrer an geeigneter Stelle, am besten wol in der Sekunda, eine kurz zusammengefaßte aber klare Geschichte der Entdeckungen einschaltet.*)

§ 135.

Aus dem vorigen ergiebt sich schon als oberster Grundsatz für die Methode, daß der Unterricht die geographischen Elemente nicht in ihrer

---

wertvolle Anschauungsmittel liefern die zu § 27 angeführten geographischen Bildertafeln von F. Hirt, und Preyssingers astronomischer Bilderatlas in transparenten Bildern.

*) Vgl. hierzu die sorgfältige Arbeit des Dr. Embacher die wichtigeren Forschungsreisen des neunzehnten Jahrhunderts, Braunschweig 1880.

Vereinzelung und Abstraktion sondern als lebensvolle und lebenschaffende Glieder des Erdganzen behandeln soll, dieselbe Regel also, welche für jeden Lehrgegenstand ihre Geltung behauptet, hier aber mit besonderem Nachdruck auftritt. Weder auf den statistischen Bestandteil noch auf die Bodenbeschreibung noch gar auf die politische Geographie allein darf sich der Lehrer beschränken, er hat vielmehr alles dieses und zwar so zu berücksichtigen, daß es nicht getrennt von einander sondern in enger Verbindung und gegenseitiger Ergänzung und Beziehung auftritt.*) Hierbei gilt natürlich auch der allgemeine Grundsatz, daß nur soviel jedesmal gegeben werde, als die Jugend auf der betreffenden Entwickelungsstufe bewältigen kann. Wenn man also gesagt hat, daß der geographische Lehrstoff nach oben hinauf sich in konzentrischen Kreisen erweitern müsse, so hat dies hier seine beschränkte Berechtigung, nicht in dem Sinne freilich, daß derselbe Lehrstoff in allen Klassen, nur weiter hinauf in größerem Umfange vorgetragen werden solle, sondern so, daß auch innerhalb der verschiedenen Klassenaufgaben die Unterrichtsbestandteile mit jeder neuen Stufe sich reichlicher entfalten und inniger verbunden werden. Der jeweilig zu beschreibende Erdraum wird also im Fortschritt des Unterrichts mit reicherem Inhalt ausgestattet, aber die Anschauung desselben muß stets ihre Klarheit bewaren und durch die Raumerfüllung nicht verdunkelt oder verwirrt sondern immer lebendiger und zusammenhängender werden. Hierzu ist nötig, daß der Lehrer in seiner Beschreibung physische statistische oder politische Gesammtbilder gebe, in welchen das einzelne nur nach dem Grade seiner Geltung für das ganze und in Beziehung auf dieses aufgeführt wird. Dies soll an einigen Beispielen erläutert werden. Die einzelnen Teile eines Gebirges dürfen also nicht je nach den Ländern, in welchen sie liegen, getrennt werden, sondern der gesammte Gebirgszug muß nach seiner Lage seiner Erhebung und weiter hinauf auch nach seiner geologischen Beschaffenheit wie nach seiner Bedeutung für die durchzogenen und angrenzenden Länder beschrieben werden, und ebenso ist nicht nur mit den Flüssen sondern mit den Flußsystemen und Flußgebieten zu verfahren. Gleicherweise sind die Größen- und Bevölkerungsverhältnisse nicht lose neben einander aufzuführen und in ihrer Vereinzelung dem Gedächtnis einzuprägen, sondern sie sind unter

---

*) Das Lehrbuch der Geographie von H. Guthe, bearb. von H. Wagner, giebt in gedrängter Darstellung das notwendige in wissenschaftlichem Zusammenhange. Für den angehenden Lehrer der Geographie sind die schönen Werke von Elisée Reclus La Terre (Paris 1870. 72. Hachette, 2 Bde.) und Nouvelle géographie universelle, la terre et les hommes (ebendas. seit 1876) sehr zu empfehlen.

einander zu vergleichen und zu verbinden, das Stammland ist zu den Kolonien, die Bevölkerung der Fabrikdistrikte zu den ackerbauenden Landstrichen in Beziehung zu setzen. Selbst das einzelne Land, obschon es nach seiner Gesammtheit und nach seiner Gliederung für sich beschrieben ist, darf von seiner Umgebung nicht losgelöst werden, sondern es muß den Schülern klar werden, welche Beziehung dasselbe in den wichtigsten Lebensrichtungen zu den angrenzenden oder auch zu solchen Staaten hat, mit denen es geschichtlich in Verbindung steht. So ergiebt sich für den Schüler ein Bild dessen, was Ritter den tellurischen Zusammenhang und die Erfüllung der Erdräume genannt hat, und dieser lebendigen Erkenntnis des Erdballs müssen schließlich alle einzelnen Unterrichtsbestandteile dienen; denn selbst die Produktenkunde, wiewol von einem besonderen Gebiete ausgehend, muß sich weiter hinauf zu einem abgerundeten und wolverbundenen Ganzen gestalten, dergestalt, daß der Schüler die gleichartigen Erzeugnisse in den verschiedenen Ländern und die Ausbreitung desselben Produktes durch die verschiedenen Erdräume zu verfolgen vermag. Daß hierbei Beschränkung auf das wesentliche und strenge Sichtung des Stoffes geboten sei, versteht sich; aber innerhalb der getroffenen Wahl ist immer wider auf Zusammenhang und innere Verknüpfung des Stoffs zu dringen, und die früher gefundenen Grundsätze über die Anschaulichkeit des Unterrichts müssen hier besonders beobachtet werden. Dies tritt sowol auf den niederen Unterrichtsstufen als namentlich dort hervor, wo größere geographische Gebilde und Gruppen unter einander in Beziehung zu setzen sind. Hiernach bedarf es kaum der Bemerkung, daß der Unterrichtserfolg gerade bei diesem Gegenstand wesentlich auf der Tätigkeit des Lehrers innerhalb der Schule beruht; die Klarheit, Lebendigkeit und sichere Wahl seines Vortrags entscheidet über die Auffassung und Aneignung des Stoffes, so daß dem Schüler für seine häusliche Arbeit nur eine nach den gewonnenen Gesichtspunkten leicht zu vollziehende Widerholung verbleibt.

Wenn also in der Sexta nur die Umspülung des Landes durch das Meer und die wichtigsten Buchten und Zuflüsse des letzteren durchzunehmen sind, so muß weiter hinauf die Einwirkung des Meeres auf die bespülten Länder, seine innere Beschaffenheit, wie sie sich in den Tiefen- und Wärmeverhältnissen, in der Bildung der Eismassen, in Ebbe und Flut, in den Meeresströmungen, in den Anschwemmungen und Abspülungen, ja in seiner Ausnutzung durch den Menschen zeigt, zwar nicht zur vollständigen aber zur klaren Auffassung kommen. Wenn ferner in der Sexta die Bodenerzeugnisse des Heimatslandes und ihre Verarbeitung einfach berürt und passend geordnet werden, so sind in der Tertia und

mehr noch bei den Widerholungen der oberen Klassen die Kulturpflanzen in ihrer Wanderung über den Erdboden und in ihrem Einfluß auf die Menschheit zu verfolgen,*) woran sich in naturgemäßer Verbindung Betrachtungen über die Kolonisation, über Verkehrswege und über die merkantilen sittlichen und politischen Beziehungen zwischen den Völkern schließen. Hierbei muß natürlich vielfach auf die Geschichte verwiesen und zurückgegangen werden; die Gleichartigkeit der Bevölkerung in verschiedenen Landesgebieten und Erdteilen, ihr Gemisch innerhalb desselben Staates, die Verbreitung und Einwirkung der Religion, die Bedeutung der Wanderungen, die Bebauung oder Verödung einzelner Landstriche, das Vorrücken oder Schwinden der Waldungen und ähnliches der Art wird nur durch die geschichtlichen Vorgänge klar, wie umgekehrt diese in gewissem Grade aus der Landesbeschaffenheit begriffen werden.**) In dieser inneren Beziehung und gegenseitigen Bedingung, nicht in einer nur äußeren Verknüpfung besteht das einheitliche Band zwischen der Geschichte und Geographie, welches für die oberen Stufen eben nie außer Acht gelassen werden darf und notwendig dazu führt, daß der Lehrer des einen Gegenstandes auch mit dem andern beauftragt wird. Diese Verbindung erleichtert auch mehr als eine vereinzelte methodische Erwägung die richtige Auswahl des Stoffes; der Lehrer, welcher beide Gebiete ins Auge zu fassen hat und für den Erfolg auf beiden verantwortlich ist, wird nur dasjenige erörtern, was bleibend in das Menschenleben sei es nach seinem Erkenntniswerte oder nach seiner gesellschaftlichen und sittlichen Wirkung eingreift.

Kein Zweifel, daß durch solchen Unterricht die ohnehin wache Teilnahme der Schüler nachhaltig angeregt wird, besonders wenn in den oberen Klassen die Erscheinungen und die Unterrichtsergebnisse in vergleichender Weise zusammengefaßt werden. Für derartige Widerholungen, welche keineswegs sich auf das prüfende Abfragen eines bestimmten Abschnitts beschränken dürfen, hat der Lehrer vorher die leitenden Gesichtspunkte genau und in klarer Gliederung anzugeben; die Zusammenstellungen dürfen nicht willkürliche und äußerliche sein, da sie sonst leicht auf ein Spiel des Verstandes und der Phantasie oder auf mnemotechnische Künsteleien hinauslaufen, sondern sie sollen entweder auf das klare Gesetz leiten oder doch Analogien von weitgreifender Bedeutung und fruchtbarer

---

*) Wofür das schöne Buch von Victor Hehn Kulturpflanzen und Haustiere, 3. Aufl. 1877, reichhaltigen Stoff liefert.

**) Peschel a. a. O. S. 108: „Bleibt doch das letzte und höchste Ziel unserer Wissenschaft immerdar, die Erdräume sammt ihren Gestalten Stoffen und Kräften als Wohnort der Menschen und Schauplatz ihrer geschichtlichen Schicksale zu betrachten.“

Anregung schaffen. Die Gesichtspunkte für diese Widerholungen ergeben sich schon aus den obigen Betrachtungen; ähnliche wird der kundige Lehrer leicht auffinden und nur beiläufig mag noch bemerkt werden, daß auch die allgemeinen mathematischen und physikalischen Verhältnisse der Geographie hierbei nicht übergangen werden sollen. Welche Länder also derselbe Breitengrad durchschneidet und wie sich trotzdem das Klima verschieden gestaltet, wie sich ein durch einen merkwürdigen Kontinent gelegtes Höhenprofil ausnimmt und derartiges kann abwechselnd und in fruchtbringender Weise mit den übrigen Unterrichtsbestandteilen verknüpft werden. Um aber die Schüler bei diesen Widerholungen in angemessene Tätigkeit zu setzen und in der klaren Aneignung der Erscheinungen zu üben, sind sie zu zusammenhängenden Beschreibungen zu veranlassen, nicht nur zu solchen, welche ein einzelnes Land oder Gebirge oder eine Erzeugnisgruppe betreffen, sondern auch zu solchen, welche die Erhebungen und Abdachungen in verschiedenen Erdteilen, die Lage Ähnlichkeit oder Verschiedenheit der Inseln und Halbinseln, die Verbreitung der vulkanischen Erscheinungen auf der Erde, die gleichartigen Flußmündungen und anderes der Art unter einander verbinden.*) Hierfür kann auch die Schülerbibliothek fruchtbar gemacht werden; gute Reisebeschreibungen oder ähnliche Werke, deren ja unsere Zeit so vortreffliche geschaffen hat, bieten dem Schüler nicht nur den geeigneten Stoff sondern auch eine angenehme Unterhaltung und zugleich die Befriedigung, die Früchte seiner häuslichen Arbeit vor dem Lehrer darzulegen und mit dem Schulunterricht in Verbindung zu setzen.

Zu der Anschaulichkeit des Unterrichts gehört natürlich auch die Benutzung der sinnlichen Anschauung; daß die Landkarte für die geographische Lehre unentbehrlich sei, leuchtet um so mehr ein, je bedeutender die neueren Fortschritte der Kartographie sind und je mehr dieselbe die Bedürfnisse des Schulunterrichts ins Auge faßt.**) Unter diesen kartographischen Hilfsmitteln sind aber nicht nur die eigentlichen Wand- und Schulkarten sondern ebenso die Globen und Lunarien zu verstehen; auch an einigen plastischen Reliefs sollte es keiner Anstalt fehlen. Daß die Karte nicht nur als ein äußeres Gedächtnismittel zu benutzen sei, sondern daß der Schüler unterwiesen werden müsse dieselbe als ein selbständiges Bild anzusehen und zu lesen, ist schon oben (§ 133) bemerkt. Die Schüler sind

*) S. 200.

**) Beachtenswert sind die photolithographischen Reliefkarten von Raaz, Berlin bei Kellner und Giesemann 1869. Besser noch die österreichischen Höhenschichtenkarten des K. K. Schulbücherverlags.

ferner selbst zum Kartenzeichnen anzuhalten, freilich nicht zu mehr oder minder mechanischer Nachzeichnung des Vorlegeblattes, wodurch im Verhältnis zu dem Zeitaufwand wenig erreicht wird, sondern zum Zeichnen aus dem Kopfe an der Wandtafel oder nach Kartennetzen, welche nach bestimmt angegebenen Gesichtspunkten auszufüllen sind. Bei der mathematisch-physikalischen Geographie in Prima hat der Lehrer den physikalischen Atlas von Berghaus abschnittsweise vorzuzeigen und zu erklären,*) außerdem aber die entsprechenden Grundanschauungen aus der Stereometrie und der sphärischen Trigonometrie heranzuziehen.

Den Realschulen ist für den geographischen Unterricht ein etwas größerer Raum gegönnt; sie haben deshalb unter wesentlicher Festhaltung der oben gegebenen Regeln die Geographie namentlich in ihrem Verhältnis zum Verkehrsleben genauer zu betrachten. Die Bodenerzeugnisse, ihre Verarbeitung und Rückwirkung auf die Gesellschaft, die Verkehrs- und Handelswege, die Einwirkung der Chemie und Physik auf die Lage und Umgestaltung der industriellen Bevölkerung, kurz die Geographie in ihrer Beziehung zu der Entwickelung der Gewerbe und zur Gestaltung des Völkerlebens ist hier also mehr als auf den Gymnasien zu betonen, nur daß hierbei die Abschweifungen auf das eigentlich technologische und merkantile Gebiet ebenso wie die äußeren Rücksichten auf den künftigen Beruf der Zöglinge fern gehalten werden müssen und daß durch die Menge der Einzelheiten die Klarheit des Gesammtbildes nie beeinträchtigt werden darf. Denn die allgemeine Geistesbildung des Schülers bleibt auch hier der oberste Zweck, welcher um so sicherer erreicht werden wird, je schärfer und einheitlicher der Lehrer die besondere Aufgabe des geographischen Unterrichts auffaßt.

---

b. Geschichte.

§ 136.

Dem Geschichtsunterricht ist es ähnlich wie dem Deutschen widerfahren, daß über Inhalt und Methode desselben wie über die Auswahl des Lehrstoffs entgegengesetzte Vorschläge lebhaft verfochten sind.**) Auch

---

*) Dronke physikalischer Schulatlas, Trier 1881.

**) Vgl. besonders Löbell Grundsätze einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts

die Ursachen des Streites sind dieselben: wenn nicht an sich so doch der verstärkten Bedeutung nach ist die Geschichte ein verhältnismäßig junger Lehrgegenstand für die Gymnasien und bei dem Reichtum und der Tiefe dieser Wissenschaft hat man dem Unterricht in ihr pädagogische Wirkungen zugemutet, welche innerhalb unserer Schulen unmöglich und mit der jugendlichen Kraft unvereinbar sind. Jene Gegensätze sind indes ihrer Ausgleichung merklich entgegengeschritten und werden in dem Maße schwinden, in welchem man sich gegenwärtig erhält, daß jedes Lehrfach nur durch seinen eigenen Gehalt und mit den ihm eigentümlichen Mitteln wirken kann und daß die Geschichte ein Unterrichtsgegenstand neben anderen ist, welchem ohnehin nach dem gesammten Plane unserer höheren Schulen nur eine beschränkte Stundenzahl eingeräumt werden darf. Mit dieser Erkenntnis verliert weder die Geschichte selbst an Ansehen noch der Unterricht in ihr an Bildungskraft; die letztere muß vielmehr zunehmen, je klarer ihre Grenzen und hiermit die Art ihrer Verwendung bestimmt werden. Zunächst ist jetzt soviel zugestanden, daß dieser Unterricht keine Philosophie der Geschichte bieten darf; was von diesem Unfug zu halten sei, welcher aus der verkehrten Anwendung der durch Herder und Hegel begründeten Philosophie der Geschichte hervorgegangen ist, und in welcher Form allein die Idee dem jugendlichen Geist anschaulich gemacht werden könne, dies ist schon oben (§ 67) dargetan. Ebenso wenig darf sich der Unterricht auf eine kritische Erörterung der Überlieferung und ihrer Quellen einlassen; wir haben mehrfach gesehen, daß zur sicheren Auffassung des Lehrstoffes seine Festigkeit gehöre und daß der etwanige Zweifel des Lehrers sowol von dem Vortrage als von den Fragen fern gehalten werden müsse (§ 87 u. 90). Selbst die sittliche Beurteilung der Personen und der Tatsachen wird einerseits mit Maß andererseits ohne Wanken und nach einfachen allgemein kenntlichen und allgemein giltigen Grundsätzen eintreten müssen. Denn ein maßloses und hochmütiges Urteil verleitet auch die Jugend zum Hochmut und zur Naseweisheit; schwankende und schielende Gesichtspunkte müssen aber auch in den Schülern Nichtachtung gegen die unwandelbaren Grundsätze des Rechts und Unsicherheit des sittlichen Gefühls hervorrufen. Endlich ist man auch

---

auf Gymnasien, 1847; Peter der Geschichtsunterricht auf Gymnasien, 1849; Campe Geschichte und Unterricht in der Geschichte, 1860; Herbst zur Frage über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen, Mainz 1869; O. Jäger Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht, 2. Aufl., Wiesbaden 1882, und besonders den auf eindringender Sachkunde reicher Erfahrung und besonnenem Urteile beruhenden Bericht des Direktors Töppen über Methode, Gliederung und Ziel des Geschichtsunterrichts in den Verhandlungen der achten Direktorenkonferenz der Provinz Preußen, 1877, S. 83—121.

wenngleich nicht mit völligem Einverständnis und namentlich nicht mit der nötigen Schärfe und Gleichartigkeit der Begriffsbestimmung davon zurückgekommen, Universalgeschichte in unseren Schulen lehren zu wollen (§ 65). Dieses verbietet nicht nur die Masse des Stoffs, welcher sich aller Bewältigung entzieht, sondern mehr noch die Rücksicht auf ein klares Verständnis sowol der Begebenheiten als des sittlichen Fortschritts in der Weltgeschichte. Will man unter der Universalität eben die Anschauung der allgemeinen sittlichen Zwecke und der göttlichen Weltordnung verstehen, wie sie sich in dem Fortgang der Geschichte offenbart, so hat dieser Begriff freilich seine völlige Berechtigung und seine notwendige Geltung auch in dem Schulunterricht; allein gerade um diesen Begriff und dieses Ziel mit Klarheit verfolgen zu können, muß man von der eigentlichen Universalgeschichte absehen und sich auf diejenigen Völker und Tatsachen beschränken, in denen jene Weltordnung auch für unsere Jugend kenntlich zu Tage tritt. Zu dieser Kenntlichkeit gehört aber, daß der Geschichtsstoff den Schülern sei es durch die Verwandtschaft des Gefühls sei es durch seine Einfachheit und die reichliche Vorbereitung in dem übrigen Unterricht leicht zugänglich und nicht an sich fremd sei; jene Verwandtschaft findet sich in der vaterländischen Geschichte, diese Einfachheit und Vorbereitung in der Geschichte des Altertums, dessen Kenntnis im übrigen Unterricht mit Nachdruck betrieben wird. Und wo dies bei den Realschulen weniger der Fall ist, wo also die Unterweisung in den neueren Sprachen uns einen leichteren und manigfacheren Zugang zu der Geschichte Frankreichs und Englands eröffnet, da hat eben deshalb der Geschichtsunterricht diese Länder auch mehr zu berücksichtigen.

Eine andere mehrfach erörterte Frage ist, ob der Vortrag des Lehrers sich mehr den Taten und Personen oder der Schilderung der Zustände und Einrichtungen zuwenden solle; dieser Zweifel betrifft indes weniger den allgemeinen Zweck und die Gesammtaufgabe des Geschichtsunterrichts als seine besondere didaktische Behandlung und wird sich bei der Feststellung derselben ohne große Mühe lösen lassen. Denn eine wesentliche Bedeutung hat er nur, wenn man nach der einen oder der anderen Seite in das Übermaß verfällt, was sich doch von selbst verbieten sollte; übrigens versteht sich, daß man zu einer gerechten Würdigung der Personen und der Handlungen nicht ohne Kenntnis der Zustände gelangen kann, aus denen die ersten hervorgewachsen und durch welche die zweiten bedingt sind, und umgekehrt lassen sich die Zustände und Einrichtungen nach ihrer Entstehung und sittlichen Berechtigung nicht begreifen, ohne den Fortgang der Begebenheiten und den Charakter der handelnden Personen klar aufzufassen. Überdies fällt diese Frage mehr für die obern

Unterrichtsstufen ins Gewicht, denen die Schilderung der Zustände als des bleibenden und allgemeinen Ergebnisses der geschichtlichen Bewegung und eben hiermit die schwierigere Aufgabe vorbehalten bleibt; den unteren Klassen gebürt überwiegend die Erzählung der Begebenheiten selbst und die Darstellung der handelnden Personen, weil sie nicht nur für die ungeübte Kraft verständlicher sind sondern auch auf Herz und Phantasie der Kinder anregender einwirken.

Der Geschichtsunterricht unserer Anstalten soll also das geschehene selbst, die Begebenheiten und Zustände schildern und sich weder in philosophischen Betrachtungen noch in skeptischer Kritik der Tatsachen oder ihrer Überlieferung bewegen; das erstere sublimiert den Inhalt der Geschichte zu Ideen, welche wie berechtigt an sich doch der Jugend noch unfaßbar sind und wahres Leben in ihrer Brust nicht zu wecken vermögen, das zweite macht den Blick unklar und das Urteil unsicher, beides lenkt von der nächsten Aufgabe ab und verhindert die eigentümliche Wirkung dieses Gegenstandes. Dem widerspricht natürlich nicht, daß die unzweifelhaften oder doch höchst wahrscheinlichen Ergebnisse der Kritik in den Geschichtsvortrag aufgenommen werden, auch wo sie von der gewöhnlichen Überlieferung abweichen. Es ist unbedenklich und auch unvermeidlich in den oberen Klassen auf das sagenhafte der römischen Königsgeschichte hinzuweisen; aber es ist unzulässig die Überlieferung überhaupt als einen Gegenstand der Kritik zu behandeln und die Schüler in Untersuchungen einzuführen, von denen sie weder den Grund noch das Ziel sehen und zu würdigen wissen. Die Geschichte soll ferner in dem Umfange und mit der Eindringlichkeit gelehrt werden, wie sie der Jugend zugänglich und zuträglich ist, d. h. wie sie zur Entwickelung der einzelnen Geisteskräfte mitzuwirken und durch das Gedächtnis angeeignet zu werden vermag. Das besondere dieser Unterrichtswirkung besteht eben in ihrem einheitlichen und lebendigen Einfluß auf den gesammten Geist, ähnlich wie dies bei dem Sprachunterricht der Fall war; denn wie in der Geschichte selbst die einzelnen Geistesformen bald abwechselnd bald vereint wirken und vernünftige Ergebnisse erzeugen, so muß ihr Inhalt bei richtiger Behandlung auch die Gesammtheit dieser Kräfte ergreifen und beleben. Es handelt sich also in dem Geschichtsunterricht nicht um vereinzelte und in sich gesonderte Anregungen des Verstandes, der Einbildungskraft oder des Gemüts, sondern die Einsicht, die ideale Anschauung und das Gewissen des Schülers wird überall durch denselben gefördert und zu einem einheitlichen und vernunftgemäßen Geistesleben ausgebildet. Es fragt sich also einfach, was jene Kräfte zu fassen vermögen und wodurch sie am nachhaltigsten angeregt und in harmonischer Weise gebildet

werden; das erste geht die Auswahl und Stufenfolge, das zweite die Behandlung und Aneignung des Stoffs an, auf beides werden wir also unsere Betrachtung gesondert richten.

§ 137.

Nach den obigen Bestimmungen wird die alte und die vaterländische Geschichte den Hauptgegenstand des Unterrichts bilden müssen; die übrigen Teile sind soweit zu berücksichtigen, als sie mit jenen in näherer Verbindung stehen. Hierunter ist indes nicht jede äußere Verbindung zu verstehen, sondern soweit die allgemeine Entwickelung der alten Welt und des Vaterlandes durch die übrigen Völker angeregt und bestimmt ist, soweit muß auch das Geschick der letzteren dargestellt werden. Die Geschichte des Altertums bedeutet hiernach für uns die Geschichte der Juden, der Griechen und der Römer; der Orient einschließlich Ägyptens wird nur in dem Maße in den Kreis des Unterrichts zu ziehen sein, in welchem er die Entwickelung jener Völker vorbereitet oder bedingt hat. Die vaterländische Geschichte hat den Ursprung und das Wachstum unseres Volkes in seinen wesentlichen Lebensäußerungen darzustellen; wodurch also dieses Leben gefördert oder gehemmt ist sei es in sittlichem in staatlichem oder in einem sonstigen wesentlichen Bezuge, das muß nach Maßgabe seiner Wichtigkeit und seines Einflusses erörtert werden. Diese Erörterung darf aber nicht brockenhaft und zusammenhangslos stattfinden, so daß nur gerade dasjenige aus dem Leben der anderen Völker zur Darstellung käme, was sich unmittelbar mit Deutschland berürt, sondern die Geschichte derselben ist zwar nicht vollständig aber doch soweit im Zusammenhange zu lehren, daß ihre Bedeutung für die allgemeinen Geschicke der Menschheit, von denen ja auch die Entwickelung des Vaterlandes abhängt, zur klaren Anschauung gebracht wird. Ist also das deutsche Volk nur ein Teil der germanischen Welt, so muß die Ausbreitung Wanderung und Gesittung der Germanen überhaupt verfolgt werden wenngleich mit vorwiegender Berücksichtigung des vaterländischen Bodens. Erklärt sich ferner die deutsche Geschichte nicht nur aus der ursprünglichen Beanlagung unseres Volkes sondern ebenso aus der Art, wie es das Christentum aufgenommen gehegt und weiter getragen hat, so kann die allgemeine Ausbreitung unserer Religion mit ihren verschiedenen Erscheinungsformen und ihrer Einwirkung auf die Weltgeschichte nicht übergangen werden. Hat sich endlich das staatliche, das künstlerische und wissenschaftliche Leben der Deutschen teils in Ähnlichkeit teils im Widerstreit mit den übrigen Völkern entwickelt, so müssen die gleichstehenden Erscheinungen auch bei

diesen soweit untersucht werden, daß über ihren allgemeinen Wert und über ihre Bedeutung für unser Vaterland ein klares Urteil wenn auch nicht eine vollständige Kenntnis erworben werden kann. Um dies an wenigen Beispielen zu erläutern, so ergiebt sich aus jenen leitenden Grundsätzen für die Auswahl des Stoffs, daß neben der älteren deutschen Geschichte und zum Teil vor derselben auch diejenige des fränkischen Reiches bis dahin zur Darstellung kommen muß, wo Deutschland ein eigenes Reich von bestimmter Abgrenzung und selbständiger Bedeutung bildet; über die folgende französische Geschichte wird aber rascher bis zu dem Zeitpunkte fortzugehen sein, wo die Berürungen zwischen Deutschland und Frankreich sich mehren und bestimmend in die Geschicke des ersteren eingreifen, also mit Ausnahme einiger Abschnitte aus den Kreuzzügen bis zu der Zeit des ersten Maximilian und der Reformation. Ebenso ist es verkehrt die Geschichte des Muhamedanismus und der einzelnen Khalifate genau zu verfolgen; aber die aus demselben entspringenden Bewegungen sind dort zusammenzufassen, wo sie sich mit dem Abendlande und insbesondere mit der germanischen Welt berüren. Die englische Geschichte verdient wegen der Stammesverwandschaft der Engländer mit uns überhaupt eine reichlichere Berücksichtigung, jedoch so daß die ursprüngliche Besiedelung dieses Landes und seine Entwickelung seit der Reformation in den Vordergrund treten, die dortigen Feudalkämpfe und Erbfolgestreitigkeiten während des Mittelalters aber minder eingänglich behandelt werden. Erst später werden in scharfen und einfachen Zügen die Vorgänge zu zeichnen sein, denen dort die heutigen Besitzverhältnisse und Standesrechte entsprossen sind. Die innere Geschichte Italiens nach der Völkerwanderung hat für uns hauptsächlich nur in den Abschnitten Wert, welche unmittelbar mit unserer Kaisergeschichte zusammenhängen; die sonstige Entwickelung des Landes ist unter wenige allgemeine Gesichtspunkte zusammenzufassen. Wenn also in der vaterländischen Geschichte von deutscher Malerei und Musik oder von den humanistischen Vorläufern der Reformation die Rede ist, so muß hierbei der Vorbilder und Anregungen, welche Deutschland aus Italien erhalten hat, in kurzer aber klarer Darstellung gedacht werden. Rußland bleibt bis zum Beginn des nordischen Krieges unberürt; hier sind wenige aber bezeichnende Thatsachen aus seiner früheren Geschichte einzuschalten, aus der Folgezeit aber nur dasjenige zu wählen, was für Deutschland von Bedeutung ist.

Für die äußere Abgrenzung des Stoffs sind hiermit die entscheidenden Grundsätze angegeben; ihre genauere Anwendung wird dem kundigen Lehrer keine Mühe verursachen. Eine schwierigere Frage ist, was aus der Geschichte der einzelnen Länder und insbesondere unseres Volkes für

den Unterricht gewählt werden soll; hierbei handelt es sich nicht um die Wahl unter den Zeitabschnitten sondern unter den einzelnen Tathandlungen und Lebensäußerungen der Völker. Ihre allgemeine Beantwortung ist zwar auch schon angedeutet: dasjenige verdient erklärt zu werden, in welchem das äußere und innere Leben des Volkes wesentlich zur Erscheinung kommt. Nicht allein also die Kriege und Thronwechsel sondern ebenso ist der Fortschritt des Volkes in Wissenschaft und Sitte, in Kunst und Religion, im Handel und im Rechtswesen darzustellen; nicht allein die Charaktere und Geschicke der handelnden Personen sondern auch die Einrichtungen und Zustände, welche sich aus ihren Handlungen absetzen und andere Begebenheiten vorbereiten, müssen klar aufgefaßt wenn auch nicht mit breiter Ausführlichkeit erörtert werden. Daß diese letztere Aufgabe hauptsächlich den oberen Klassen zufalle, ist schon bemerkt; in ihnen müssen sie aber wenn auch in weiser Beschränkung erörtert werden, wenn nicht die geschichtliche Einsicht der Schüler ohne Klarheit und Zusammenhang und somit die Bildungskraft dieses Unterrichts zu einem wesentlichen Teile unbenutzt bleiben soll. Wir mögen unseren Schülern noch so viel von Perikles und Alkibiades, von Cäsar und Pompejus erzählen, sie werden die Bedeutung und die Wirkungsart dieser Männer niemals begreifen, wenn sie den staatlichen Boden nicht kennen, auf welchem dieselben sich bewegen musten. Wie es dem erstgenannten auch ohne Amt im neueren Sinne und ohne die Gewalt eines Regenten gelingen konnte seine Mitbürger zu leiten, das wird ohne eine bestimmte Kenntnis der athenischen Staatseinrichtungen ebenso wenig klar werden als der Sieg Cäsars ohne Einsicht in das römische Parteiwesen und in den allmählich veränderten Charakter des Senats. Und dies ist verhältnismäßig den Schülern der oberen Klassen noch leicht klar zu machen, da sie durch die Klassiker mit den Einrichtungen der alten Welt bekannt werden; viel schwerer ist die Entwickelung und der Verfall des deutschen Reiches, die Beschränkung der kaiserlichen Macht und das Wachstum der Territorialhoheiten zu begreifen, wenn in dem Vortrage die deutsche Staats- und Rechtsgeschichte ganz außer Betracht bleibt. Wie wenig es also auch sei, was der Lehrer von der karolingischen Verfassung, von der Begründung der Herzogtümer, von der Wahl der Kaiser, der Entstehung und Ausbildung des Städtewesens, den Erwerbs- und Besitzverhältnissen im Mittelalter erzählen will, es muß ausreichen um die allgemeine Bewegung des deutschen Lebens in Reich und Staat deutlich zu machen und es muß mit festen und klaren Zügen gezeichnet werden, um sich der Auffassung der Schüler unverlierbar einzuprägen. Und was hier von den Staatseinrichtungen gesagt ist, das gilt ebenso von den wissenschaftlichen und künst-

lerischen Erscheinungen und Einrichtungen, von dem religiösen und dem geselligen Leben;*) oder wie wollte man die Schüler zu einer richtigen Auffassung Friedrich Wilhelms des Ersten oder des großen Friedrich leiten, wenn sie nicht diese mächtigen Gestalten im Gegensatz zu dem damaligen Verfall deutscher Sitte und nationalen Lebens aufzufassen vermöchten? Was also das Volk innerlich und bleibend angeregt und bestimmt hat, es mögen Personen oder Zustände, Begebenheiten oder Einrichtungen sein, es mag sich auf Staat oder Religion, Sitte oder Kunst beziehen, das muß in dem Geschichtsunterricht je nach seiner Bedeutung und nach der zugemessenen Zeit seinen Platz finden.

§ 138.

Gehen wir hiernach an die Gliederung des Stoffs und an die Abstufung des Unterrichts je nach dem Maße der geistigen Kraft, so wird den beiden unteren Klassen wesentlich ein vorbereitender Unterricht zufallen. Für diesen sind in Sexta besondere Stunden nicht erforderlich, ja nicht einmal wünschenswert; die biblische Geschichte ist für diesen Zweck nicht nur ausreichend sondern auch ganz vorzüglich geeignet. Denn einerseits offenbaren sich an ihr die religiösen Grundlagen unseres Lebens, andererseits besitzen ihre Gestalten und Begebenheiten diejenige Einfachheit Klarheit und Rundung, welche sich den jugendlichen Seelen am anschaulichsten und am tiefsten einprägt. Auf die Personen und auf ihre unmittelbare Leitung durch Gott wird hier also der Blick des Schülers gerichtet und ebenso soll der Geschichtsunterricht in der Quinta wesentlich biographisch sein. Dies ist nicht in dem Sinne gemeint, als ob der Lehrer sich besonders mit der Charakterschilderung der Helden zu beschäftigen habe; hierin würde vielmehr eine Schwierigkeit und eine Art der Abstraktion liegen, welche dem jugendlichen Gemüt nicht zusagt. Sondern der Lehrer hat die Person zum Mittelpunkt seiner Erzählung zu machen und um sie diejenigen Begebenheiten zu gruppieren, deren Urheber sie gewesen oder von denen sie betroffen worden ist. Wie weit sich dieser Unterricht erstrecken dürfe, das hängt davon ab, ob demselben einige Stunden eingeräumt werden können. Ist dies nicht der Fall, so wird sich der Lehrer auf die Mitteilung einiger Sagen aus der alten und der deutschen Geschichte beschränken müssen; es läßt sich aber nicht leugnen, daß hierdurch der Unterricht in zusammenhangslose Brocken auseinanderfällt und seine eigentliche Kraft nicht entfalten kann. Dies ist

*) Wovon wir jetzt für das Mittelalter in dem schon erwähnten Werk von Alwin Schultz das höfische Leben zur Zeit der Minnesinger, 2 Bde., Leipzig 1879/80, eine eingehende und anschauliche Darstellung besitzen.

um so mehr zu bedauern, als die Kinder in diesem Alter für die einfache Geschichtserzählung besonders empfänglich und durch die biblische Geschichte vorbereitet sind, und da es hauptsächlich auf diese lebendige Erzählung des Lehrers und auf das Nacherzählen durch die Schüler ankommt, eine besondere Widerholungsarbeit aber nicht erfordert wird, so bedarf es auch nur weniger Stunden, welche sich bei dem Wegfall des französischen Unterrichts in dieser Klasse von selbst darbieten. In diesem Falle würde eine zusammenhängende Sagengeschichte der griechisch-römischen und der früheren deutschen Welt der geeignete Stoff sein, welchem sich die Lebensgeschichte einiger Helden aus beiden Zeiträumen anzuschließen hätte.

Die beiden mittleren Klassen bilden ebenso wie die beiden oberen zusammen eine Unterrichtsstufe und haben jede in ihrer Weise das ganze Schulgebiet der Geschichte zur Darstellung zu bringen, nicht nur weil manche Schüler nach durchlaufener Tertia die Anstalt verlassen, sondern mehr noch weil jedes der beiden Altersgebiete eine verschiedene Auffassungskraft besitzt und diese Kraft an den zuständigen Teilen der Gesammtgeschichte und mittels der geeigneten Methode geübt wissen will. Da also das Judentum in der biblischen Geschichte der vorhergehenden Klassen genügend berücksichtigt ist, so ist dem Jahreskursus der Quarta die griechisch-römische, dem zweijährigen Kursus der Tertia die vaterländische Geschichte zuzuweisen. Hierbei handelt es sich allerdings nicht um eine ausführliche und zusammenhängende Darstellung der Eräugnisse, aber auch nicht mehr um eine lediglich biographische Anordnung, sondern die wichtigsten Begebenheiten sind gruppenweise zusammenzufassen und nach ihrem Verlauf wie nach ihrer Fortwirkung zu erzählen; die kurze Schilderung dieser Fortwirkung leitet zu der nächsten Gruppe über und vermittelt den Zusammenhang so weit, als es für dieses Alter Bedürfnis ist. Aus einer derartigen Darstellung erhellt der Charakter wie das Geschick der betreffenden Völker und insofern ist man berechtigt die Behandlung des Unterrichts auf dieser Stufe eine ethnographische zu nennen. Von den beiden Jahren der Tertia ist das eine der deutschen, das zweite der preußischen Geschichte, letzteres in der Art zu widmen, daß die Entstehung, das allmähliche Wachstum des Staats und seine Ausgestaltung durch seine Fürsten zur Anschauung kommt; hierbei wird neben der heimatlichen Provinz die Geschichte Brandenburgs als der Geburtsstätte unseres Staats eine vorwiegende Berücksichtigung erfahren müssen. Der Geschichtsunterricht dieser beiden Klassen kann der genauen Widerholung und der festen Einprägung der wichtigsten Tatsachen und Jahreszahlen nicht entbehren; wollte man ihn aber nach dem Vorschlage einiger auf die Aneignung eines Namen- und Zahlengerippes beschränken,

welches dann nur die Grundlage und den Namen für die oberen Stufen liefern sollte, so würde hiermit dieser Unterricht seiner eigentlichen Bildungswirkung beraubt und auch ein für den nächsten Zweck verkehrtes Verfahren eingeschlagen sein. Denn es ist nicht zu verlangen, daß die Schüler nur gedächtnismäßig behalten, wofür eine innere Teilnahme bei ihnen nicht erweckt ist; gerade in dieser Teilnahme, welche nie durch ein bloßes Gerippe sondern nur durch eine Erzählung mit Fleisch und Blut angefacht werden kann, beruht aber der Einfluß des Geschichtsunterrichts auf Verstand Einbildung und Herz des Schülers. Von einer besonderen Geschichte der außerdeutschen Länder ist in der Tertia abzusehen: was aus ihnen sich für dieses Alter eignet, das läßt sich bei der Völkerwanderung, den Kreuzzügen, der Reformation und den nachfolgenden Begebenheiten kurz und in vorwiegender Betonung seiner Einwirkung auf unser Volk erzählen.

Auf den beiden oberen Klassen ist die Geschichte in dem früher angegebenen Umfange und zwar nicht in philosophischer noch in universalhistorischer sondern in pragmatischer Weise vorzutragen, das heißt den Schülern soll der Zusammenhang und die innere Begründung der Begebenheiten, der Fortschritt in der allgemeinen Entwickelung der Menschheit und die göttliche Ordnung der menschlichen Geschicke klar werden. Dies ist nicht durch ausgeführte allgemeine Betrachtungen zu erzielen, welche den geschichtlichen Stoff verengern und verflüchtigen würden, sondern es wird eben mittels der wolgeordneten innerlich zusammenhängenden und zweckmäßig gewählten Erzählung erreicht, welche mit der Darlegung von Grund und Folge die sittliche Berechtigung des Weltganges und das geschichtliche Gesetz in lebendiger Gestalt zur Anschauung bringt. Welcher Mittel es bedarf, um den Zusammenhang und das Gesetz klar hervortreten zu lassen, das wird, soweit es nicht aus der allgemeinen Erziehungslehre erhellt, bei der Erörterung der Methode festgestellt werden; der Stoff des Unterrichts ordnet sich entsprechend der vorhergehenden Unterrichtsstufe so, daß die alte Geschichte der Sekunda, die mittlere und neuere der Prima überwiesen wird. Es ist mehrfach der Vorschlag gemacht*) diese Reihenfolge umzukehren und leugnen läßt sich allerdings nicht, daß die griechisch-römische Geschichte auf Grund der vorangegangenen Erklärung der Klassiker sich in Prima gründlicher vortragen läßt als in der Sekunda. Allein auf der Universität wird sie widerum besser als in der Prima gelehrt werden und anders wird Cäsar von Männern als

*) Vgl. die Verhandlungen der Braunschweiger und der Heidelberger Philologenversammlung.

von Jünglingen gelesen und verstanden. Dies ist aber gar nicht der entscheidende Punkt, sondern es fragt sich, wenn neben der alten auch die mittlere und neuere Geschichte auf der oberen Unterrichtsstufe unserer Schulen gelehrt werden soll, welcher Klasse die einzelnen Teile dieses gesammten Gebietes zuzuweisen sind. Hierauf kann die allgemeine Antwort nur sein, daß die schwierigeren Teile der entwickelteren Kraft vorbehalten werden müssen; es wird aber wol nicht zweifelhaft sein, daß die mittlere und neuere Geschichte, wenn sie nach den früher angegebenen Gesichtspunkten behandelt werden soll, erheblich schwerer zu verstehen ist als die alte. Auf dieses Verständnis kommt es aber gerade an, da ohne dasselbe die Geschichte nur äußeres Gedächtniswerk und ohne Einfluß auf die harmonische Geistesbildung bleiben würde; überdies ist es dem Lehrer unbenommen bei den Widerholungen aus der alten Geschichte, an denen es ja auch in Prima nicht fehlen darf, ein noch eindringlicheres Verständnis durch Bezugnahme auf denjenigen Lehrstoff herbeizuführen, welcher den Schülern inzwischen aus dem altsprachlichen Unterricht zugewachsen ist.

Die alte Geschichte verteilt sich in Sekunda auf einen zweijährigen Zeitraum; in dem ersten Jahre ist die orientalisch-griechische, in dem zweiten die römische Geschichte durchzunehmen. Der Orient ist in der oben erwähnten Begrenzung zu behandeln; die jüdische Geschichte ist dagegen ausführlicher und zwar bis zur Besitznahme Palästinas durch Pompejus zu verfolgen, auch durch eine genaue Beschreibung des Landes einzuleiten, denn der Schüler soll auch in geschichtlich-geographischer Hinsicht eine klare Anschauung des Bodens erhalten, auf welchem sich die göttliche Offenbarung vollzogen hat. Den Vortrag der älteren Zeit namentlich des Zeitraums von Mosis Tode bis zu den Königen wird sich der Lehrer dadurch erleichtern und zugleich anderweitig fruchtbar machen, daß er die Schüler veranlaßt die betreffenden Abschnitte der Bibel zu lesen und hiernach selbständig zu erzählen; die Königsgeschichte nach der Teilung des Reiches ist auf die Hauptmomente zu beschränken, unter denen die Einwirkung der Propheten nicht fehlen darf, aus der späteren Zeit aber das Verhältnis zu den syrischen Herrschern und der Kampf der Makkabäer übersichtlich zusammenzufassen. Die griechische Geschichte ist bis zu den römisch-makedonischen Kriegen herabzuführen; selbstverständlich wird sie mit dem Tode Alexanders einen rascheren Gang annehmen und das Zeitalter der Diadochen ist ohne Eingehen auf die Einzelheiten so zu behandeln, daß der Schüler von dem Entstehen und den Schicksalen der einzelnen Reiche eine klare Anschauung gewinne. Aus der römischen Geschichte ist die Zeit der Könige kurz, die Republik bis zum Tode des

August mit wachsender Ausführlichkeit zu schildern, so jedoch daß einzelne Abschnitte z. B. die gallischen und die Samniterkriege in gedrängter Übersicht aber mit scharfer Hervorhebung der wirksamen Gegensätze und unter Beschreibung des Kriegswesens und des Kriegsschauplatzes zusammengefaßt werden. Auch die Ständekämpfe und die agrarischen Bewegungen sind knapp, aber in scharfer Beleuchtnng und in ihrem Zusammenhange mit der wachsenden Ausdehnung des Reichs zu schildern. Aus der Kaiserzeit ist die Periode bis zum Tode der Antonine einigermaßen genauer wenn auch in abnehmender Ausdehnung zu behandeln; von da ab ist eine übersichtliche Darstellung geboten, in welcher jedoch die allgemeinen Verhältnisse des Reiches, das Andringen der germanischen Völkerschaften und die Ausbreitung des Christentums klar hervortreten müssen. Nur die Ordnung des Reiches unter Diocletian verdient eine genauere Berücksichtigung; die letzten Zeiten bis zur Einwanderung der Gothen auf italischen Boden sind kurz zu berüren.

Von dem Kursus der Prima fällt das erste Jahr dem Mittelalter, das zweite der neueren Zeit anheim; doch ist von letzterer der Zeitraum bis zum Augsburger Religionsfrieden noch in den Unterricht des ersten Jahres einzuschließen. Dies nicht nur aus dem äußeren Grunde um für die verwickeltere neuere Geschichte mehr Raum zu gewinnen, sondern auch weil für die großen und umgestaltenden Eräugnisse, welche mit dem Ende des vierzehnten Jahrhunderts beginnen, also für die schärfere Abgrenzung der einzelnen Staaten und ihren Fortschritt an innerer Selbständigkeit, für die Entdeckungen fremder Länder und namentlich für die religiösen und kirchlichen Bewegungen sich ein geeigneter Abschluß nicht früher finden läßt. Wie in der alten Geschichte auf die griechische und römische Gesetzgebung und Staatseinrichtung, so hat der Lehrer in dem Mittelalter sein Augenmerk auf die Ausbildung der Reichsverfassung zu richten; wenn hiermit füglich erst nach der zusammenhängend zu behandelnden Völkerwanderung und nach Entstehung eines deutschen Reiches zu beginnen ist, so dürfen doch die Grundanschauungen nicht unbenutzt bleiben, welche wir dem Tacitus über Sitte Rechtswesen und Stammesverfassung unserer ältesten Zeit verdanken. Diese Zustände verbunden mit den großen Kriegszügen bilden den festen Halt in der mittelalterlichen Kaiserzeit; neben ihnen und neben der Charakterschilderung dürfen die inneren Kämpfe mit ihren Wechselfällen kürzer und übersichtlicher behandelt werden. Eine klare und eindringliche Erörterung verdienen die Kreuzzüge besonders in ihren Folgen für das Abendland; auch diese sind übersichtlich zusammenzustellen, im übrigen aber die deutsche Geschichte so in den Vordergrund zu schieben, daß die anderen Länder nur ergänzungsweise berürt werden.

Dies gestaltet sich anders für die neuere Zeit: wenn hier auch Deutschland unseren oben ausgesprochenen Grundsätzen gemäß den Mittelpunkt bilden und den Nachdruck des Unterrichts erhalten muß, so darf doch eine knapp bemessene aber übersichtliche Geschichte der wichtigsten übrigen Länder nicht umgangen werden; namentlich sind die großen staatlichen Bewegungen in England und Frankreich nach ihren Ursachen ihrem Verlauf und ihrer Nachwirkung mit klaren und festen Zügen aber unter Ausschluß der untergeordneten Einzelheiten zu zeichnen. Diese Warnung gegen Stoffüberhäufung ist um so notwendiger, als einzelne Lehrer durch die trefflichen neueren Bearbeitungen der französischen und englischen Umwälzung sich leicht zu einer eingehenden Erörterung der Parteibestrebungen verleiten lassen, welche doch für unsere Jugend nicht recht verständlich sind und zum Teil zu Schreckensbildern führen, auf denen der Blick des Schülers nicht länger als unbedingt nötig verweilen sollte. Wie weit die neuere Geschichte fortzuführen sei, darüber kann das Urteil anbetrachts der mächtigen Erscheinungen in der Gegenwart nicht mehr schwanken; das Ende der Freiheitskriege wird den Schluß des Geschichtsunterrichts nicht abgeben dürfen. Indes wird es doch am geratensten sein, die zusammenhängende Erzählung zunächst mit diesem Zeitpunkt abzuschließen, die nächstfolgenden Jahrzehnte aber nur übersichtlich und ohne pragmatische Erläuterung bis zu der abermaligen ruhmvollen Erhebung des Vaterlandes zu behandeln. Denn die innere Entwickelung jener Zeit und ihre sittliche Würdigung liegt noch nicht überall klar zu Tage, bei ihrer Darstellung ist also weder auf ein völlig sicheres und unbefangenes Urteil des Lehrers noch auf ein ausreichendes Verständnis der Schüler zu rechnen. Von da ab und für den letzten Zeitabschnitt ist aber dies das Ziel des Unterrichts, daß mit der Kenntnis der Tatsachen sich auch Herz und Verstand des Schülers für die wahren Anlagen und Triebkräfte unsers Volks öffne; insbesondere dürfen ihm Anlaß Verlauf und Frucht der großen und opfervollen Kämpfe, welche in dem letzten Vierteljahrhundert zur Herstellung deutscher Einheit und Herrlichkeit geführt haben, nicht verborgen bleiben. Dieser Zweck vaterländischer Anregung soll wie in der deutschen Geschichte überhaupt so namentlich in ihren neueren Abschnitten bestimmend einwirken; der Schüler wird hierdurch vor dem ungesunden Kosmopolitismus bewart werden, welcher unser Denken allzulange beherrscht hat, er wird mit Stolz und dankbarer Liebe dessen inne werden, was er seinen Fürsten und seinem Vaterlande verdankt, und aus dieser bewusten Anhänglichkeit wird in ihm von selbst die Wärme und Strenge des staatlichen und vaterländischen Pflichtgefühls

erwachsen.*) Hierbei sind selbst diejenigen Maßregeln in klaren und bestimmten Umrissen zu erzählen, welche unsere Könige von je zur Versöhnung der Klassengegensätze und neuerdings zur Bezwingung der unheimlichen Bewegung ergriffen haben, mittels deren eine vaterlandslose Verschwörung den Staat und die Gesellschaft umzustürzen strebt. Es bedarf dazu nicht des Vortrags volkswirtschaftlicher Lehren, deren volles Verständnis nicht einmal dem Lehrer abverlangt werden kann, wol aber der genauen Zeichnung derjenigen Mittel, durch welche die preußischen Fürsten seit den ersten Tagen des Königtums die früheren Härten in der Verteilung der weltlichen Güter und der staatlichen Rechte durch Verwaltung und Gesetzgebung stetig und bewust gemildert haben.

§ 139.

Dem Unterricht ist ein gedruckter Leitfaden zu Grunde zu legen, welcher die wichtigsten Tatsachen und Zahlen in übersichtlicher Anordnung enthält; hierauf soll er sich aber beschränken, denn sein Zweck ist nicht etwa den hauptsächlichen Unterrichtsstoff zu bieten sondern einen sicheren Anhalt für die Widerholung zu gewähren. Deshalb darf nicht derselbe Leitfaden von Quarta bis Prima gebraucht werden, da es z. B. wünschenswert ist, daß er für die oberen Klassen bestimmte Einrichtungen und Gesetze genau bezeichne und für die letzteren zum Teil sogar die wörtliche und wörtlich zu erlernende Fassung liefere, wovon in den mittleren Klassen noch nicht die Rede ist. Kann aber der Gebrauch zweier Leitfäden nicht vermieden werden, so müssen dieselben wenigstens im Plane und in der Anordnung übereinstimmen, welche Verschiedenheiten sich auch sonst ergeben mögen. Über die notwendige Hilfeleistung bei den Widerholungen geht aber wie gesagt der Zweck des Leitfadens nicht hinaus, denn der Unterricht selbst muß durch den lebendigen Vortrag des Lehrers vollzogen werden. Lebendig soll dieser Vortrag zunächst in dem Sinne sein, daß er frei gehalten wird; der Lehrer darf sich also an sein Heft, das er freilich sorgfältig anzulegen und je nach seinen weiteren Studien zu ergänzen und zu berichtigen hat, nicht sklavisch binden und noch weniger dasselbe vorlesen. Das Heft dient ihm vielmehr zu seiner eigenen Vorbereitung, welche bei der Schwierigkeit der Aufgabe kaum sorgfältig genug sein kann, und er mag es außerdem während des Unterrichts ab und zu benutzen, um die beabsichtigte Ordnung festzuhalten und seinem Gedächtnis in Einzelheiten zu Hilfe zu kommen; auch soll dasselbe ebenso wie

*) Vgl. § 55 b.

sein Vortrag wesentlich nach demselben Plane wie der gedruckte Leitfaden angelegt sein. Übrigens muß er sich des lebendigen Wortes um so mehr bedienen, als er in jeder Stunde Gelegenheit erhält den Vortrag nach dem wechselnden Bedürfnis der Klasse zu gestalten und umzuformen. Denn teils an dem beobachteten Grade der Aufmerksamkeit teils an den Antworten der Schüler auf seine eingestreuten Fragen wird er ermessen, welche Punkte einer nochmaligen und etwas anders gewendeten Behandlung, welche anderen eines verstärkten Nachdrucks bedürfen, wo der Zusammenhang klarer zu legen und die Verbindungsfäden zu verstärken, wo die Charakteristik zu schärfen und die Begriffe genauer zu sondern sind. Daß dies alles nur von dem Lehrer ausgeführt werden könne, welcher des Stoffs und des Worts vollkommen mächtig und zugleich der geistige Herrscher seiner Schüler ist, erhellt schon aus dem gesagten und es ist deshalb mit Recht bemerkt worden, daß der Geschichtsvortrag zu den schwierigsten und angreifendsten Lehraufgaben gehöre; es erhellt aber zugleich, weshalb der Lehrer sich mit dem einmal ausgearbeiteten Hefte nicht auf die Dauer begnügen dürfe sondern dasselbe und hiermit seinen Vortrag durch fortgehende Studien sachlich und auch im Tone des Unterrichts erneuen und erfrischen müsse. Denn in der Geschichte spiegelt sich mehr als in einem anderen Zweige der Wissenschaft der Fortschritt der Bildung und des geistigen Gesammtbewußtseins: was vor zehn Jahren dem Bildungsbedürfnis der Jugend entsprach, kann heute nicht mehr als ausreichend gelten.

Der Geschichtsvortrag soll ferner alle diejenigen Forderungen erfüllen, welche wir für den Vortrag überhaupt festgestellt haben (§ 89); insbesondere soll er sich von jeder Schönrednerei fern halten und dagegen das klare Verständnis des Unterrichtsstoffs überall als obersten Zweck verfolgen. Da nun die Auffassungskraft der Schüler je nach den Bildungsstufen verschieden ist, so wird sich der Lehrer nicht nur in der Wahl des Stoffs sondern auch in der Art seines Vortrags dieser Verschiedenheit anschmiegen; wenn für die erwachseneren längere schwierigere und allgemeinere Entwickelungen gestattet sind, so wird sich der Vortrag für die unteren Stufen schärfer gliedern und der einfachen Anschauung unmittelbarer nachgehen müssen. Denn die klare Auffassung der Begebenheiten ist das eigentliche Unterrichtsziel und zwar eine Auffassung, bei welcher nicht nur der Verstand sondern auch die übrigen Geisteskräfte lebhaft beteiligt sind; ist diese Auffassung, dieses sachliche und gemütliche Verständnis der Tatsachen richtig vermittelt, so vollzieht sich die gedächtnismäßige Aneignung derselben mit leichter Mühe. Der Lehrer hat also in seinem Vortrage immer nur auszuwählen, was diesem Hauptzwecke dient; er hat jede

unnütze Anhäufung des Stoffes, jede äußere Verzierung zu meiden, da durch beides die Anschauung getrübt und die Auffassung erschwert wird. Er hat ferner nicht die nackten Tatsachen zu erzählen; hierin besteht weder die gegenständliche Wahrheit der Geschichte noch wird hiermit ihr geistiger d. h. ihr bildender Gehalt entfaltet. Ebenso wenig darf er aber sein Urteil hervordrängen und an die Stelle des tatsächlichen Verlaufs setzen; nicht er, der Lehrer, sondern die Geschichte soll durch ihn, aber mittels ihres eigenen Gehalts wirken. Vielmehr wird er, wenn er selbst mit wahrhaftigem Sinne dem inneren Zusammenhange und der sittlichen Ordnung der Weltbegebenheiten nachgegangen ist, durch Entwickelung dieses Zusammenhanges auch seine Schüler zu der Überzeugung bringen, daß eine göttliche Ordnung die menschlichen Geschicke durchwaltet, und mit dieser Überzeugung wird er ihnen nicht nur geschichtliche Kenntnisse sondern über diese hinaus geschichtliche und sittliche Bildung zu festem Besitz übereignet haben.

Der Lehrer hat also diejenigen Gesichtspunkte, welche eine solche Auffassung der Geschichte ermöglichen, aufmerksam auszuwählen und in seiner Erzählung klar hervortreten zu lassen: sie sollen mithin nicht eine äußere und halbwillkürliche Zutat sein sondern sich aus der Darstellung selbst ergeben, welche sich von ungerechtfertigten Zielbestrebungen um so freier erhalten wird, je mehr sie dem inneren Zusammenhange nachgeht. Dies mag nur an wenigen Beispielen erläutert werden. Nicht leicht wird ein Lehrer den Nachweis unterlassen, daß Athen und Rom, je weiter sie sich von den sittlichen Grundlagen ihres Staatswesens entfernten, um so mehr auch der staatlichen und geselligen Zerrüttung verfielen und daß bei aller scheinbaren Herrlichkeit ihre innere Auflösung und Ohnmacht dem Andringen anderer Mächte nicht zu widerstehen vermochte, welche trotz der äußeren Roheit doch eine größere sittliche Kraft betätigten. Aber dasselbe Gesetz ist wenn auch in entgegengesetzter Anwendung bei den großen Völkerfluten des Mittelalters zur Anschauung zu bringen; nicht nur die Hunnen vermochten ihre anfängliche Überschwemmung des deutschen Bodens nicht in dauernden Besitz desselben umzuwandeln, sondern noch viel später staute die mongolische Woge zurück, als sie auf Stämme von sittlicher und nationaler Kraft stieß und ebenso fand der Ungestüm der Türken dort sein Ziel, wo er mit dem Glaubensmut der germanischen Völker zusammentraf. Es ist ferner eine auffällige Erscheinung, daß die Spanier trotz aller Schätze des eroberten Indiens verarmten; wenn aber der Vortrag des Lehrers darlegt, daß nicht das Gold sondern die Arbeit, nicht der Besitz an sich sondern seine gerechte Erwerbung und Verwertung reich macht, so wird der Schüler leicht inne werden, weshalb Spanien

trotz aller Ausbreitung in Armut und Ohnmacht versinken muſste, während die Betriebſamkeit und das unabläſſige Anſpannen der Kraft die Niederlande und England reich und mächtig machten.

So wird der Schüler durch Vergleiche zum hiſtoriſchen Geſetze geführt, d. h. zum Geſetze der geſchichtlichen Entwickelung, welches mit dem Sittengeſetze ſoweit zuſammenfällt, als es die phyſiſchen Bedingungen, d. h. die Beſchaffenheit des Bodens und die urſprüngliche Beanlagung eines Volkes zulaſſen. Dies erreicht der Lehrer wie ſchon bemerkt durch die Aufdeckung des inneren Zuſammenhanges in den Begebenheiten, durch die Zuſammenſtellung verwandter Erſcheinungen, kurz durch die Einheit des Unterrichts in ſich, und deshalb läßt ſich dieſe höchſte Aufgabe des geſchichtlichen Schulunterrichts, welche mit der pragmatiſchen Lehrweiſe zuſammenfällt und auf die philoſophiſche Auffaſſung vorbereitet, erſt auf der oberſten Stufe vollziehen. Hiermit ſtimmt auch überein, daß für die zuſammenfaſſenden und vergleichenden Widerholungen, bei denen derartige Vergleiche erſt mit voller Klarheit ausgeführt werden können, die Prima unſerer Anſtalten der eigentliche Ort iſt. Nur ſoll ſich der Lehrer bei ſolchen Zuſammenſtellungen, welche zur Auffaſſung des Geſetzes anleiten ſollen, vor Oberflächlichkeit hüten; nur wer den geſchichtlichen Dingen und ihrer inneren Entwickelung ins Herz geſchaut hat, iſt im Stande das wahrhaft gleichartige unter einen Begriff zu ſammeln und die mitwirkenden Bedingungen, welche bei der Freiheit des menſchlichen Handelns ſo außerordentlich manigfaltig und verſchieden ſind, klar abzuſondern. Kolonien ſind von vielen Völkern und unter anſcheinend gleichen Umſtänden gegründet; weshalb dennoch nur die einen gediehen und eine fruchtbare Rückwirkung auf das Mutterland ausübten, während andere verkümmerten oder gar an dem Lebensmark des Stifters nagten, das wird ſich erſt aus der klaren Auffaſſung der anderweitigen Bedingungen, aus der ſittlichen Abſicht und Tatkraft der Gründer, aus der Beſchaffenheit des neubeſiedelten Landes, aus der inneren Einrichtung der Kolonien ſelbſt ergeben und kann nicht obenhin nach allgemeinen Geſichtspunkten erkannt und beurteilt werden. Dasſelbe gilt von kirchlichen Bewegungen und ſtaatlichen Entwickelungen, welche bei verwandtem Anlaß doch häufig einen entgegengeſetzten Verlauf nahmen, nicht aus Zufall, für welchen in der Weltgeſchichte kein Raum iſt, ſondern in ſtrengem Zuſammenhange aller mitwirkenden Urſachen.

Zu dieſen Urſachen, welche der Vortrag des Lehrers klar und knapp auszuſprechen hat, gehört auch wie ſchon mehrfach angedeutet die Lage und Beſchaffenheit des Landes; der Lehrer hat alſo auch den geographiſchen Schauplatz der Begebenheiten in ſeinem Einfluſſe auf dieſe zu

schildern und hiermit ergiebt sich in umgekehrter Weise wie früher die notwendige Verbindung der Geographie mit der Geschichte (S. 195 f. u. 530). Wie in dem geographischen Unterricht nicht übergangen werden darf, welchen Einfluß die geschichtlichen Begebenheiten auf die Umgestaltung und Bebauung des Bodens geübt haben, so soll hier dargelegt werden, bis zu welchem Grade die Geschichte eines Volkes oder eines Landes durch die geographischen Bedingungen bestimmt wird.*) Die Geschicke einzelner griechischer Landschaften, der Verlauf des Samniterkrieges, die Kämpfe der spanischen Westgothen mit den Mauren, die wechselnden Besitzverhältnisse an der unteren Donau lassen sich nicht allein aber doch zu einem wesentlichen Teile nur verstehen, wenn der Schüler zugleich eine klare Anschauung des betreffenden Bodens erhält; diese Beschreibung des Bodens ist aber nicht dem geschichtlichen Unterricht lose vorauszuschicken sondern in den Vortrag zu verweben, so daß der Schüler die geographischen Ursachen der Begebenheiten auch rechtzeitig und eben deshalb mit größerer Wirkung auffaßt. Auch hier wiederholen sich ja die Erscheinungen: unterdrückte und zurückgedrängte Völker ziehen sich in das Landesgebirge zurück und bewaren dort mit der ursprünglichen Sitte ihre Lebenskraft und die Möglichkeit späterer Rückeroberung; dieselben Flußthäler haben wiederholt für Wanderung und Kolonisation die Heerstraße der Völker abgeben, dieselben Wege den Handel und Verkehr in verschiedenen Perioden der Geschichte und zwischen verschiedenen Völkern vermitteln müssen, und Flachland wie Gebirge haben jedes in seiner Weise an verschiedenen Punkten der Erde gleichartig auf die Bewohner eingewirkt. Durch Beobachtung dieses Zusammenhanges wird die Geographie mit der Geschichte nicht äußerlich verknüpft sondern innerlich verwoben und nach beiden Richtungen gewinnt die Anschauung des Schülers an Klarheit und Einheit, mithin auch an Festigkeit, und widerum wird der Schüler durch solchen Vortrag für die Auffassung des geschichtlichen Gesetzes empfänglich.

Wenn der Lehrer auf diese Weise zunächst für sich und sodann mit weiser Auswahl auch für den Vortrag die Bedingungen und den Zusammenhang der Begebenheiten klar macht, so wird er zugleich vorsichtig in der Charakterschilderung der handelnden Personen verfahren. Auch in diesem Bezuge hat uns ja die fortschreitende Geschichtsforschung von manchem Irrtum befreit, manche falsche Größe ihres Schimmers entkleidet,

*) Ein Beispiel solcher zusammenfassenden und zugleich klar gegliederten Darstellung liefern die geographisch-historischen Skizzen von H. Dondorff in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1876 S. 657—678.

manches redliche Wirken und klare Wollen in das rechte Licht gestellt. Bevor aber der Lehrer diesen neueren Auffassungen Einfluß auf seinen Vortrag verstattet, hat er ihre Berechtigung sorgfältig zu erwägen und namentlich soll er sich nicht zu rascher und maßloser Verurteilung derer hinreißen lassen, welche in den Augen ihrer Zeitgenossen und nach der bisherigen Überlieferung einen geachteten Platz in der Geschichte einnahmen. Es ist hier natürlich nicht die Rede von ungründlichem Gewäsche oder von der mehr oder minder bewusten Entstellung in Parteischriften, mit denen die Verfasser, unfähig oder unwillig für die Wahrheit, ihrer eigenen Eitelkeit oder Leidenschaft fröhnen, sondern von solchen Urteilen, welche durch das Ansehen ihrer Urheber eine rasche und doch vielleicht ungerechtfertigte Bedeutung erlangen könnten. Die Mit- und Nachwelt hat den makedonischen Alexander als einen der grösten Geschichtshelden gefeiert und staunend sehen wir nicht nur auf seine reiche Begabung sondern auch auf die Schöpfungen seines kurzen Lebens, welche zwar nicht in einheitlichem Bestande verblieben aber durch Jahrhunderte den neueroberten Boden befruchteten und in die Entwickelung des Abendlandes hineinzogen. Wenn nun Niebuhr in seinen Vorlesungen über die sittliche Bedeutung dieses Mannes ein so abschätziges Urteil fällt, während er doch bald darauf eines Pyrrhus mit freundlicher Anerkennung, ja mit persönlicher Zuneigung gedenkt, so mag dieses Urteil den Lehrer zum Nachdenken auffordern, aber es darf ihn nicht sofort bestimmen, denjenigen vor den Schülern herabzusetzen, dessen Bild ihnen zu manigfacher Anregung dienen kann.*) Und wenn in neuerer Darstellung das redliche und patriotische wenngleich nicht durchgängig klare Streben des Cicero so ungebürlich verurteilt wird, um ihm neben der politischen Einsicht zugleich die sittliche Bedeutung und selbst den Ruhm wahrer Beredsamkeit abzusprechen, so soll der Lehrer dieser misgearteten Auffassung ungeachtet ihrer lebhaften aber unruhigen Färbung nicht nachgeben; er soll vielmehr erwägen, wieviel dieser Mann in den Augen seiner Zeitgenossen, sogar seiner Feinde gegolten, welche Liebenswürdigkeit und Vaterlandstreue ihn geziert haben und zu wie reicher Belehrung er der Jugend unzweifelhaft vorgelegt werden muß.**) Die rasche Verurteilung mag den Schüler überhaupt skeptisch gegen sittliche Größe machen; ob sie aber ihn, der doch der Vorbilder so sehr bedürftig und zur Bewunderung so sehr geneigt ist, innerlich zu fördern vermag, das wird wol von jedem besorgten und seelenkundigen Lehrer einfach verneint werden.

*) Dies um so weniger als wir jetzt bei Ranke Weltgeschichte I. S. 214 flg. ein viel freundlicheres und lichtvolleres Bild Alexanders finden.

**) Auch hierüber ist Ranke Weltgeschichte II. 2. S. 354 zu vergleichen.

Ist der Vortrag nach den vorstehenden Grundsätzen geordnet, so wird er die Tugend der Anschaulichkeit schon an sich besitzen; zur Verstärkung derselben dienen zwei Hilfsmittel, auf welche die neuere Methode mit Recht großes Gewicht legt. Das erste besteht in der Anwendung historischer Karten, die namentlich in dem Geschichtsunterricht der oberen Klassen niemals fehlen sollten. Daß hiermit nicht die oben betonte Berücksichtigung des geographischen Elements in der Geschichte gemeint ist, bedarf wol keiner Bemerkung; es handelt sich vielmehr um ein äußeres Anschauungsmittel, durch welches der Lehrer seine Worte ergänzt und der Auffassung der Schüler zu Hilfe kommt. Hierzu dienen zunächst historische Wandkarten, welche den Schauplatz der Begebenheiten, die jeweilige Begrenzung der Länder und die wichtigsten Punkte der betreffenden Periode übersichtlich vor Augen führen. Außerdem sollte aber der Lehrer nach Vollendung größerer Abschnitte die vortrefflichen Kartenwerke von Kiepert für die alte Zeit, jetzt auch von E. Curtius und Kaupert für Attika, und von Spruner-Menke für das Mittelalter und die neueren Perioden vorzeigen und erklären, auch die Anschaffung der besten historischen Schulatlanten von denselben und anderen Herausgebern für die Klassenbibliothek veranlassen. Demselben Zweck dient es, wenn für die bedeutendsten Schlachten der neueren Zeit die Stellung der Heere mittels einfacher Zeichnung auf der Wandtafel veranschaulicht wird; die Schlachten bei Roßbach und Leuthen, bei Leipzig und Belle-Alliance, bei Königgrätz und Sedan können ohne einen solchen Plan gar nicht verstanden werden, und doch sind sie bedeutend genug, um dem Schüler einige Einsicht in ihren Verlauf zu eröffnen.*)

Das zweite Hilfsmittel für die Verstärkung der Anschaulichkeit bietet die Mitteilung einiger umsichtig gewählten Abschnitte aus den Quellenschriftstellern. Die Schüler in der ausgedehnten Weise an die Quellen zu führen, wie es Peter in dem oben angeführten Buche vorgeschlagen hat, davon wird man allerdings nach der gesammten Einrichtung unseres Gymnasialunterrichts und bei dem augenscheinlichen Zeitmangel wie bei dem Gewicht, welches der Vortrag des Lehrers beanspruchen darf, absehen müssen; allein der Gedanke, welcher diesen Vorschlägen zu Grunde liegt, ist an sich richtig und verdient wenn auch in sehr beschränkter Weise ausgeführt zu werden. So empfiehlt es sich denn, daß der Lehrer bei der griechischen Geschichte einige Abschnitte aus Herodot Thukydides und Platon (den Tod des Sokrates) vorlese, soweit dieselben

---

*) Für die gallischen Feldzüge Cäsars bieten jetzt auch die descriptiones nobilissimorum apud classicos locorum ed. H. v. Kampen, Gotha 1878, sehr schätzenswerte Planzeichnungen.

nicht sonst in der Schule übersetzt werden; für das Mittelalter bieten sich Stellen aus Gregor von Tours, Paulus Diakonus und anderen, für die spätere Zeit einzelne Originalberichte dar, welche in zeitgenössischen Schriftstellern enthalten und neuerdings wider abgedruckt sind. Die Auswahl muß dem kundigen Lehrer überlassen bleiben; Hauptaugenmerk sei, daß dieselben den Unterricht beleben aber nicht ersetzen sollen.

Wieweit der Schüler den Vortrag des Lehrers nachschreiben dürfe, hängt von seiner geistigen Besonderheit und auch von anderen Umständen ab. Gänzlich von schriftlicher Aufzeichnung abzusehen ist nicht ratsam; das Gedächtnis der Schüler ist nicht treu genug, um alles wissenswürdige sofort fest aufzunehmen und außerdem ist ein beschränktes Nachschreiben Sporn und Fessel der Aufmerksamkeit. Die wörtliche Aufzeichnung und mehr noch das Ausarbeiten geschichtlicher Hefte ist dagegen unzuläßig; die erstere unterbricht die lebendige Verbindung zwischen Lehrer und Schüler und das zweite ist zu zeitraubend.

Für die geschichtlichen Widerholungen gelten im wesentlichen die allgemeinen Regeln, welche für diese Unterrichtsform früher (§ 71 und 91) festgestellt sind; andere Gesichtspunkte ergeben sich aus der inneren Einrichtung des Geschichtsunterrichts von selbst.*) Auch hier sind namentlich in den oberen Klassen und bei den Gesammtwiderholungen die Schüler zu zusammenhängenden Darstellungen zu veranlassen, welche in manigfachem Wechsel so zu ordnen sind, daß der Schüler das betreffende Gebiet nach seinen verschiedenen Seiten mit klarem Verständnis beherrschen lerne. Die rein chronologische Folge der Begebenheiten wird hierbei keineswegs vorwalten dürfen; die Zusammenstellung der römischen Gesetzgebung nach bestimmten Richtungen, die Ausbreitung der römischen Herrschaft nach der Reihenfolge der eroberten Provinzen, die Gruppierung der Tatsachen um die bestimmende Person, eine kurze Übersicht über die Entwickelung der deutschen Reichsverfassung, Zusammenordnung der Schlachten, welche in einem bestimmten Landstrich geliefert sind, und vieles ähnliche der Art wird der Lehrer ohne Mühe auswählen, wenn er den Unterricht vorher in entsprechender Weise erteilt hat. Insbesondere ist hier aber vor dem Zuviel zu warnen; je mehr der Schüler erlernen muß, desto undurchsichtiger wird ihm der Gegenstand, desto unvermeidlicher das baldige Vergessen. Richtig sagt Jäger a. a. O. § 28, daß der Schüler nur einiges aus der Geschichte weiß, aber zu einem Können derselben, wie bei den alten Sprachen und der Mathematik, nicht gelangt.

*) Belehrende Beispiele bei O. Jäger Aus der Praxis § 100.

Für die Realschulen ist ein abweichendes Verfahren betreffs der Anordnung und inneren Verbindung des Stoffs nicht geboten; der letzteren und den vergleichenden Zusammenstellungen gebürt vielleicht hier noch eine größere Aufmerksamkeit. Rücksichtlich der Wahl des Stoffs ist aber schon früher ausgesprochen, daß die Realschulen entsprechend ihrer Bestimmung und der Bevorzugung der neueren Sprachen auch der neueren Geschichte einen größeren Raum gönnen dürfen als die Gymnasien, wogegen die alte Geschichte auf ihnen um ebenso viel zurücktreten mag.

Kapitel 5.

Mathematik und Naturwissenschaften.

a. Mathematik.

§ 140.

Der mathematische Unterricht leidet noch immer unter dem Vorurteile, daß er eine eigentümliche Geistesbefähigung beanspruche; wer diese nicht besitze, und dies sei die Mehrzahl der Schüler, den sei es vergeblich und also eigentlich unrecht zur Mathematik zwingen zu wollen. Hieraus ergebe sich, daß man die für dieses Fach beanlagten Schüler und den Lehrer mit ihnen gewähren lassen möge, aber für die geistige Reife seien die Fortschritte in denselben nicht entscheidend und könnten deshalb bei Versetzung und Abgangsprüfungen nur nebenbei in Betracht kommen. Wäre die Voraussetzung richtig, so würde sich wohl noch viel mehr ergeben: die Mathematik müßte dann einfach aus unseren Lehrplänen gestrichen werden. Denn unsere Schulen sind auf den allgemeinen und durchschnittlich gleichen Bau des Geistes berechnet und nehmen deshalb auf, was zu dessen harmonischer Entwickelung notwendig dient; sie können sich aber nicht mit dem befassen, was nur besonders begabten Naturen zu gute kommt. Nun ist aber jene Annahme durchaus falsch; sie entspringt teils einer unvollständig und mangelhaft angelegten Beobachtung teils der oben (§ 10) gerügten Unkenntnis der Psychologie, über welche manche Lehrer so leichtfertig hinweggehen. Die Mathematik ist unbestritten eine Wissenschaft des Verstandes, womit die Hilfe, welche der mathema-

tischen Erfindung gelegentlich durch die vergleichende Phantasie geliehen wird, nicht geleugnet werden soll; aber sie folgt in ihrem Bau lediglich den strengen und reinen Denkgesetzen, worauf ja die Mathematiker besonders stolz zu sein pflegen. Sie kann also, soweit es sich um das Verständnis ihrer Sätze und ihres Zusammenhanges handelt, durch eine folgerechte Anwendung dieser Denkgesetze d. h. mittels der Abstraktion und der Logik bewältigt werden, oder mit anderen Worten sie ist erlernbar für jeden, der zum klaren Denken vermocht werden kann. Hierzu gehört aber nicht mehr Verstand als zur Auffassung der grammatischen Gesetze oder so vieler anderen Begriffe, deren wir in den übrigen Schulwissenschaften nicht entraten können, und wem dieses Maß des Verstandes abgeht, der taugt überhaupt nicht für den Unterricht in höheren Schulen.

Im Gegenteil läßt sich leicht einsehen, daß der Lehrer in der Mathematik seines Erfolges sicherer sein muß als in den übrigen Fächern, eben weil er dort fast ausschließlich mit der einen Geisteskraft zu tun hat, deren Gesetze bisher am klarsten ermittelt sind; der Sprach- und Geschichtsunterricht beanspruchen aber neben dem Verstande auch die Einbildungskraft und das Gefühl, welche manigfaltiger in sich, ungleicher verteilt und deshalb schwerer zu bilden und zu leiten sind. Daß außerdem die Mathematik keine Anforderungen an das Gedächtnis stelle, ist freilich nicht richtig und genau genommen auch unmöglich; das Gedenken ist nur, wie sich von selbst versteht, anderer Art und empfängt durch den ebenso strengen als klaren Zusammenhang des Inhalts eine wirksamere Unterstützung als anderswo. Mit anderen Worten das Behalten artet hier nicht so leicht in eine mechanische und äußere Verbindung aus und dies ist gerade ein Vorteil, falls der Lehrer sonst richtig verfährt, d. h. falls er seine Schüler zur denkenden Auffassung jenes Zusammenhanges und zu einer dem entsprechenden Gedächtnistätigkeit anzuregen versteht. Findet dies nicht statt, was ein Fehler des Unterrichts und deshalb abstellbar ist, so vermißt freilich der Schüler in der Mathematik jenes mechanische Behalten, welches wie unzulänglich auch an sich ihm doch in den übrigen Fächern gelegentlich einige Hilfe gewährt und auf welches der denkfaule sich am liebsten verläßt. Wie gesagt indes, diese mechanische Gedächtnisart ist auch in den sonstigen Schulwissenschaften von sehr untergeordnetem Wert, aber sie bietet eine gelegentliche Stütze und darf soweit benützt werden, als sie den inneren Bildungsgang nicht zu verdecken sondern zu fördern geeignet ist. Für die Mathematik fällt sie aber fort und so ergiebt sich freilich, daß diejenigen Schüler, welche die mathematischen Wahrheiten nicht denkend abzuleiten und zu verbinden

gelernt haben, überhaupt in diesem Fache unwissend bleiben. Dies sind denn eben jene Köpfe, welchen eine oberflächliche Beobachtung die Fähigkeit für die Mathematik abspricht; in Wahrheit sind sie aber nur falsch behandelt oder haben es ihrerseits an Teilnahme und Anstrengung fehlen lassen. Denn die Faulheit der Schüler zeigt sich viel eher noch und viel allgemeiner in der Unlust zum Denken als in der Versäumnis äußerer Arbeit, weil jenes sie unmittelbar zur Um- und Ausbildung ihres geistigen Selbst zwingt. Aber der geschickte und tatkräftige Lehrer besitzt viel mehr Macht jene Denkfaulheit zu überwinden als die äußere Nachlässigkeit, weil er hierzu nur des Unterrichts selbst und keiner sonstigen Hilfsmittel bedarf. Es folgt also widerum, daß der Unterrichtserfolg bei zweckmäßigem Verfahren in der Mathematik sicherer als in den übrigen Fächern und daß das Gerede von der Notwendigkeit besonderer mathematischer Anlage nur ein Deckmantel für pädagogischen Unverstand oder für Misgriffe ist, welche entweder durch den mathematischen Lehrer selbst oder durch sonstige fehlerhafte Einrichtungen verschuldet werden. Daß zu hervorstechenden Leistungen in der Mathematik eine besondere Beanlagung erfordert wird und daß sich mathematische Erfindungsgabe nicht häufig findet, ist freilich richtig; dies gilt aber ebenso von jeder anderen Wissenschaft und soll uns zur richtigen Abwägung unserer Ansprüche überhaupt bestimmen. Wir freuen uns, wenn einzelne unserer Schüler sich eine gewandte und schöne lateinische Darstellung aneignen; dies ist aber die Ausnahme und zufrieden müssen wir schon mit einem richtigen und leidlich angemessenen Ausdruck sein. Ebenso unbillig wäre es, wenn wir eine besondere Gewandtheit in der Lösung geometrischer Aufgaben von jedem Schüler fordern wollten, während wir uns mit einer klaren Auffassung des Lehrstoffs und einiger Fertigkeit in seiner Anwendung begnügen sollen.

Eine eigentümliche Befähigung für den mathematischen Unterricht wird also nicht erfordert; es ist aber ebenso wenig wahr, daß überall die Mehrzahl der Schüler nicht nur weniger sondern eigentlich überhaupt nichts in der Mathematik leiste. Es giebt genug Anstalten, an denen die meisten Schüler den Anforderungen der Mathematik sehr wol genügen, und der Ausfall in derselben ist hier nicht eben größer als in jedem anderen Fache. Will man dieses befriedigende Ergebnis dem Geschick der beteiligten Lehrer zuschreiben, was ja völlig richtig ist, so ist hiermit doch gar nichts besonderes gesagt; denn geschickt soll eben jeder Lehrer sein und man verurteilt mit jener Ausrede alle übrigen Lehrer der Mathematik nur um so strenger. Die Zahl der Anstalten, an welchen jene erfreulichen Unterrichtserfolge sich bemerken lassen, ist aber groß genug

um nicht als Ausnahme gelten zu dürfen; es kommt also nur darauf an die dort bewährte Methode auch auf die übrigen Schulen zu übertragen und umgekehrt die Misgriffe und Hindernisse an diesen abzustellen. Denn das ist freilich richtig, daß im allgemeinen Durchschnitt das Unterrichtsergebnis in der Mathematik sich ungünstiger als in mehreren anderen wiewol nicht in allen Fächern herausstellt und vielleicht muß ebenso zugegeben werden, daß die mathematischen Kenntnisse in dem späteren Leben rascher und vollständiger schwinden als das sonstige Schulwissen. Hiermit wäre freilich immer noch vereinbar, daß die Mathematik als formales Bildungsmitel auf der Schule völlig ihre Schuldigkeit getan haben könnte; es wäre aber immer auffällig, daß neben dieser allgemeinen Wirkung ihr Inhalt so wenig haftete. Wenn dem aber so ist und wenn doch andererseits die Mathematik in ihrer hohen formalen Ausbildung, in der Strenge und Übersichtlichkeit ihres inneren Zusammenhanges und in der frühzeitigen Einwirkung auf die eigene Denktätigkeit des Schülers Reizmittel besitzt, welche sich in den anderen Fächern nicht in demselben Maße finden, so müssen eben die Hindernisse, welche einem allseitig befriedigenden Unterrichtserfolge entgegenstehen, genau untersucht werden; aus ihrer Feststellung wird sich mit den Mitteln zur Abhilfe zugleich der Weg zur Verbesserung der Methode ergeben.

Zunächst ist das oben widerlegte Vorurteil selbst ein Hindernis; denn es verleitet manchen Lehrer seine Arbeit an den Schülern allzufrüh einzustellen, weil dieselben ja doch für die Mathematik nicht befähigt seien. Hierzu mag eine tadelnswerte Unlust sich mit den schwächeren Schülern zu beschäftigen oder auch eine hochmütige Überschätzung der Mathematik mitwirken; genug jenes Vorurteil ist zuerst abzutun und der Lehrer hat in der Mathematik wie in jedem anderen Fache die vollständige Lehrbarkeit seiner Wissenschaft vorauszusetzen. Er soll demnach auch hier auf die Förderung der ganzen Klasse bedacht sein und es ist ihm unbedingt untersagt sich ausschließlich oder auch nur vorwiegend den begabten Schülern zu widmen. Denn seine Aufgabe ist nicht, die Mathematik zu lehren sondern durch die Mathematik den Geist zu bilden, und gerade die gewissenhafte Fürsorge, welche er den überhaupt minder beanlagten zuwendet, giebt seiner Lehrweise Klarheit und Vielseitigkeit und befähigt ihn zugleich das mehrfach erwähnte Vorurteil durch den tatsächlichen Erfolg seines Unterrichts auch bei seinen Amtsgenossen zu zerstreuen. Denn so lange diese mit einigem Scheine des Rechts annehmen dürfen, daß nur wenigen Schülern die erforderliche mathematische Begabung zur Seite stehe, sind sie auch berechtigt bei den Versetzungen den Grad der mathematischen Bildung außer Ansatz zu lassen,

und durch diese Nichtachtung wird dann freilich dem Bemühen des mathematischen Lehrers geradezu entgegengearbeitet.

Ein zweiter erschwerender Umstand liegt allerdings in der Mathematik selbst; sie wendet sich fast ausschließlich an den Verstand, sie erregt also den jugendlichen Geist in einseitiger Weise und findet nicht leicht eine solche Teilnahme wie diejenigen Unterrichtsgegenstände, welche den Geist in mehrseitige und zusammenklingende Bewegung setzen.*) Denn hier liegt eigentlich der Grund jener irrigen Meinung: nicht die Befähigung aber wol die Teilnahme und Lust an der Mathematik ist ungleich und aus dieser Ungleichheit entwickelt sich dann Mangel an Aufmerksamkeit und an Fleiß. Unüberwindlich ist indes auch dieses Hindernis nicht; es kommt eben darauf an, daß der Lehrer durch die Klarheit seines Unterrichts und, soviel es gehen will, durch die Hilfe der Anschauung die Schüler zur Teilnahme zwinge, und er hat hierbei an der formalen Durchsichtigkeit und Festigkeit seiner Wissenschaft eine mächtige Unterstützung. Denn der aufmerksame und fleißige Schüler ist in der Mathematik des Erfolges nicht nur vollkommen sicher sondern auch klar bewust; mit diesem Bewustsein seines Fortschritts wächst aber die Freude an dem Gegenstande und somit auch die stetige Teilnahme für denselben. Jene einseitige Wirkungskraft der Mathematik, welche übrigens auf der oberen Stufe durch die Anwendung auf die Physik und Geographie erheblich erweitert wird, könnte also nur dann eine wesentliche Hemmung verursachen, wenn der Mathematik ein ungebürlicher Raum in unseren Schulplänen verstattet würde; dies ist aber keineswegs der Fall.

Endlich wird der mathematische Unterricht mehr als andere Fächer durch die Fehler der Lehrmethode behindert; bei diesen tritt der Unterrichtsinhalt ergänzend und helfend hinzu und ein Dialog Platons, eine Tragödie des Sophokles verleugnen selbst bei ungeschickter Behandlung ihre Bildungskraft nicht gänzlich. In der Mathematik decken sich aber ähnlich wie z. B. in der philosophischen Propädeutik Inhalt und Methode bei weitem mehr, so daß, was an dieser gesündigt wird, auch jenen sofort verdunkelt und zurückschiebt. Unter diesen Fehlern der Methode fallen aber neben der schon gerügten Vernachlässigung der schwächeren Schüler hauptsächlich

*) Bekannt, aber freilich auch befangen ist die Äußerung Goethes gegen Zelter über die Mathematik: „Es wird mir immer deutlicher, was ich schon lange im Stillen weiß, daß diejenige Kultur, welche die Mathematik dem Geiste giebt, äußerst einseitig und beschränkt ist. Ja Voltaire erkühnt sich, irgendwo zu sagen: j'ai toujours remarqué que la geometrie laisse l'esprit ou elle le trouve. Auch hat schon Franklin eine besondere Aversion gegen die Mathematiker, in Absicht auf geselligen Umgang, klar und deutlich ausgedrückt, wo er ihren Kleinigkeits- und Widerspruchsgeist unerträglich findet."

zwei ins Gewicht: ein rein demonstratives Lehrverfahren und die Überspannung der Forderungen. Falls der Lehrer die Demonstration ungebürlich vorherrschen läßt, falls er also nicht auch abwechselnd oder vielleicht gar vorwiegend heuristisch zu Werke geht und falls er nicht die Beweisführung durch angemessene Aufgaben unterbricht und belebt, so begiebt er sich der Mitwirkung, welche der Unterricht durch die eigene Tätigkeit der Schüler erfährt; von dieser Anregung zur Selbsttätigkeit hängt aber aller Unterrichtserfolg ab. Und falls der Lehrer seine Forderungen überspannt, sei es daß er überhaupt das Ziel zu hoch steckt oder daß er zu rasch und namentlich sprungweise fortschreitet, so kann er vielleicht darauf rechnen besonders begabte Zöglinge zu ungewöhnlichen Leistungen zu befähigen, aber er verzichtet auf die Wirkung, welche sich für die Mehrzahl der Schüler aus dem klaren Zusammenhange des Unterrichts, aus der sorgfältigen Abwägung und der gleichmäßigen Anspannung der jugendlichen Kraft ergiebt. Hiermit steht in Verbindung, daß manche mathematische Lehrer, welche sich in ihrer eigenen Bildung allzu einseitig auf ihre Wissenschaft beschränkt haben, der Unterstützung entraten, welche sie aus der Kenntnis verwandter Fächer gewinnen könnten, und deshalb die pädagogischen Mittel überhaupt nicht mit der nötigen Gewandtheit und in anregendem Wechsel in Wirksamkeit zu setzen vermögen. Hier kommt eben jene in § 72 und 73 empfohlene allgemeinere Bildung des Lehrers zur Geltung, welche von einer äußerlichen Breite der Studien und der hiermit drohenden Verflachung weit entfernt ist.

§ 141.

Dem mathematischen Unterricht geht in den unteren Klassen das Rechnen voraus; es ist von großer Wichtigkeit, daß dasselbe von einem sachverständigen nach sachentsprechender Methode gelehrt und mindestens noch auf den mittleren Stufen durch häusliche Aufgaben geübt werde. Wird dieser Unterricht aber einem Lehrer anvertraut, welcher sich selbst erst aus irgend einem Leitfaden mühsam Rats erholen oder in Ermangelung mathematischer Bildung mit veralteten mechanischen Regeln begnügen muß, so können natürlich weder die kürzesten noch die gangbarsten Wege zum Ziele eingeschlagen werden; denn die Auswahl unter diesen und die Erfindung neuer Methoden steht nur demjenigen zu, welcher auch den Elementen der Wissenschaft aus dem allgemeinen Zusammenhange derselben Licht und Ordnung zuzuführen versteht. Wird aber die methodisch gefundene Regel nicht auch später an passenden Beispielen befestigt, so

geht sie selbst und mit ihr eine Fertigkeit verloren, welche für die höheren mathematischen Rechnungsarten von großem Werte ist und nebenbei auch in ihrer Bedeutung für das bürgerliche Leben nicht unterschätzt werden darf.*)

Der Lehrplan der Gymnasien umfaßt in der Regel den Unterricht in der Planimetrie, Arithmetik, Stereometrie und ebenen Trigonometrie. Man hat neuerdings wol die beiden letztgenannten Fächer streichen wollen, teils um den Unterricht überhaupt zu vereinfachen, teils um die beiden übrigen Fächer besser ausbeuten zu können, hauptsächlich aber um für den philologischen Unterricht mehr Zeit und Kraft zu gewinnen. Allein es ist schon früher (S. 194) erwiesen, daß von jenen vier Fächern keines fortfallen darf, wenn die Mathematik ihre eigentümliche Bildungskraft entfalten soll. Allerdings bietet selbst die Geometrie der Ebene Aufgaben, welche nach Schwierigkeit und Umfang sogar über den Gymnasialunterricht hinausgehen; allein die wahre Frucht, fortwirkendes Leben und inneren Zusammenhang gewinnt der mathematische Unterricht doch erst, wenn sich die Planimetrie an der Stereometrie erweitert und klärt und wenn durch die Trigonometrie die innere Verbindung und Verwandtschaft der Raum- und der Zahlengrößen anschaulich wird. Die Vereinfachung des Lehrplans besteht aber viel weniger in seiner äußeren Beschränkung als darin daß die einzelnen Lehrgegenstände auf einander und auf den zu bildenden Geist bezogen werden. Der vermeintliche Gewinn endlich, welchen die Philologie durch den Zuwachs einiger Lehrstunden erhalten würde, steht in keinem Verhältnis zu dem Schaden, welcher hierdurch der harmonischen Erziehung des jugendlichen Geistes zugefügt wird. Will man in dieser äußeren Weise den Kreis des mathematischen Unterrichts verengen, so zerstört man den Zusammenhang desselben und unterbindet hiermit einen guten Teil seiner Bildungswirkung; die Folgen würden sich aber selbst in dem philologischen Unterricht bemerklich machen, ganz abgesehen davon daß auch die Philologie doch nicht um ihrer selbst sondern um der Jugendbildung willen ihre Stätte in unseren Gymnasien behauptet. Denn was man etwa erreichen könnte, das wäre ein reicherer Vorrat philologischen Wissens und eine größere Fertigkeit in seiner Anwendung; allein man übersieht hierbei, daß die Altertumswissenschaft selbst inzwischen ihre Gesichtspunkte und Ziele verändert und erweitert hat, daß sie über die Kenntnisse und die Fertigkeit hinaus einer geistigeren und zusammenhängenderen Auffassung des Alter-

*) Fahle aphoristische Bemerkungen über den Unterricht in der Mathematik in den neuen Jahrbb. für Phil. und Päd. 1865 Bd. 2 S. 181—194.

tums zustrebt und daß sie ihrer neueren Aufgabe auch auf unseren Schulen nur dann gerecht zu werden vermag, wenn der jugendliche Geist für dieselbe genügend vorbereitet wird. Dieser Vorbereitung und Ausbildung dient aber auch der mathematische Unterricht in seiner jetzigen Ausdehnung und wie sich von selbst versteht bei einer zweckmäßigen Einrichtung; denn gerade hierdurch soll auch er nicht nur mathematische Kenntnisse und Fertigkeiten überliefern sondern durch die gegenseitige Beziehung und Befruchtung der mathematischen Fachgebiete die Jugend für eine einheitliche und innerlich verbundene Auffassung des gesammten Erkenntnisstoffes geschickt machen.*)

Eine andere Frage ist, ob nicht vielmehr der mathematische Unterricht über die jetzt üblichen Grenzen hinaus nach bestimmten Richtungen hin erweitert werden dürfe, natürlich unter entsprechender Beschränkung des jetzigen Lehrstoffs. Die Frage muß insoweit bejaht werden, als die neu hinzutretenden Richtungen geeignet sind nicht die Summe des Wissens sondern zugleich mit der allgemeinen Denkkraft die mathematische Einsicht und Anschauung zu mehren und hierdurch eine einfachere lebendigere und eben deshalb festere Durchdringung des bisherigen Unterrichtsgebiets zu ermöglichen. Dieser Vorteil darf aber mit Sicherheit von der beschreibenden und der sogenannten neueren Geometrie erwartet werden, von denen jene allerdings einen größeren Wert für die Realschulen besitzt, diese aber auch in der Gymnasialprima mit der unzweifelhaften Wirkung gelehrt werden wird, die früher erworbenen geometrischen Anschauungen und Begriffe auf einfache Grundlagen zurückzuführen und durch innere Entwickelung und Verknüpfung zu beleben.**) Bei weiser Beschränkung und geschickter Behandlung des Stoffs läßt sich dasselbe von den Elementen der sphärischen Trigonometrie und von den Kegelschnitten behaupten, deren Aufnahme in den Gymnasiallehrplan mit beherzigenswerten

---

*) Über die Auswahl des Lehrstoffs vgl. den einsichtigen Aufsatz Loth. Meyers Mathematik und Naturwissenschaften in der Einheitsschule, in den Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins, Heft I 1887 S. 43—63.

**) Über die Bedeutung der beschreibenden Geometrie vgl. Jacobi S. VII der Vorrede zu der Vorschule der darstellenden Geometrie von Busch. Die neuere Geometrie ist für den Schulunterricht sehr zweckmäßig von K. v. Ott behandelt, Programm der deutschen Oberrealschule in Prag, 1868; noch anregender W. Fuhrmann Einleitung in die neuere Geometrie, Leipzig 1881, Teubner. Der Nutzen des geometrischen Zeichnens für den Gewinn geometrischer Anschauungen und für die Einsicht in die Entstehung der Figuren ergiebt sich aus der vortrefflichen Vorschule der Geometrie von Hoffmann, erste Lieferung, Halle 1874; vgl. die Beurteilung dieses Buchs von Erler in der Berliner Ztschr. f. G. 1874 S. 923 flg.

Gründen empfohlen, an manchen Anstalten sogar tatsächlich und mit gutem Erfolg eingetreten ist. Versteht nämlich der Lehrer die Grundanschauungen beider Gebiete mit der Stereometrie und der ebenen Trigonometrie in ungezwungene Verbindung zu setzen, so läßt sich nicht leugnen, daß hierdurch dem Schüler ohne Sprung und ohne besondere Anstrengung neue und fruchtbare Gebilde und Begriffe zugeführt werden, welche nicht nur für die Entwickelung seiner Anschauungskraft sondern auch für andere Unterrichtsgebiete z. B. für die mathematische Geographie Bedeutung haben. Dieser Ausdehnung des mathematischen Unterrichts, welche doch nicht blos eine äußerliche Erweiterung ist, muß dann allerdings eine Beschränkung auf anderen Gebieten entsprechen, welche auch für einzelne Teile der Arithmetik ganz unbedenklich zu sein scheint. Durch Einschränkung der Permutations-, Variations- und Kombinationslehre und der Kettenbrüche und besonders durch den Fortfall der arithmetischen Progressionen höherer Grade wird die allgemeine Unterrichtswirkung der Mathematik schwerlich beeinträchtigt werden, und andererseits lehrt die Beobachtung, daß gerade diese Abschnitte bei den Schülern die mindeste Teilnahme zu finden pflegen. *) Für die Realschulen besitzt die Mathematik überhaupt eine größere Bedeutung; sie hat deshalb nicht nur die vorgenannten Gebiete sondern auch die analytische Geometrie der Ebene und des Raumes in ihren Unterrichtskreis zu ziehen und es offenbart sich hierbei deutlich, wie mit diesem Fortschritt und mit der Gewinnung allgemeinerer Gesichtspunkte auch die Kraft der Schüler wächst. Denn erfahrungsmäßig werden diese höheren und zum Teil abstrakteren Aufgaben bei einigermaßen zweckmäßigem Unterricht von den Primanern der Realschule ohne große Anstrengung bewältigt.

§ 142.

Der Unterricht soll wie schon bemerkt nicht ausschließlich im Wege des darstellenden Vortrags sondern zu einem guten Teile heuristisch

---

*) Koppe der mathematische Lehrplan für das Gymnasium; Progr. von Soest 1866 S. 10; Fahle a. a. O. S. 193. Ähnlich die einsichtigen Bemerkungen in einer Beurteilung dieses Buchs in dem pädagogischen Archiv, 1869 S. 128. Zeit gewinnt man überdies durch den Gebrauch fünf- (statt sieben-) stelliger Logarithmentafeln und durch möglichste Beschränkung solcher Gleichungen, deren Ansatz unter einer rätselhaften Hülle verdeckt ist; Koppe S. 12 und Fahle S. 190. Vgl. die Verhandlungen der mathematischen Sektion auf der Versammlung der Philologen und Schulmänner zu Gera 1878 und Buchbinder Behandlung der Kegelschnitte auf Schulen in synthetischer Form nach Steiner (Progr. der Pforte 1878); auch Sondhauß Ableitung der Sätze über das ebene Dreieck aus den Sätzen der sphärischen Trigonometrie, Programm von Neiße, 1879.

erteilt werden. Jenes ermüdet überall, insbesondere aber auf einem Gebiete, welches sich nur an eine Geistesform wendet und überdies fast durchgängig der Abstraktion angehört. Der Schüler muß deshalb möglichst bald und möglichst oft von dem bloßen Empfangen zu selbständiger Mitarbeit angeregt werden; dies geschieht eben durch das heuristische Verfahren, mittels dessen er zunächst zum Beobachten, zum Aussprechen seiner Beobachtung und dann zur Verbindung der einzelnen Warnehmungen angeleitet wird. Nicht daß ihm etwas bewiesen werde, wofür er vorerst gar kein Bedürfnis empfindet, sondern das ist die Hauptsache, daß er die Beweiselemente schon vor dem einzelnen Satze finde und sammele; sobald aus ihnen der Satz selbst hervorgeht, ist es eine leichte Aufgabe und bedarf eigentlich nur einer rückwärts gewandten Betrachtung, um nunmehr auch den Beweis in seiner Strenge festzustellen. Hierdurch wird die mathematische Wahrheit mit ihrem Beweise innerlichst verbunden, da sie ja vor dem Schüler entsteht und von ihm selbst beobachtet worden ist, und es entspringt hieraus ferner der Vorteil, daß der Schüler sich fortdauernd auf bekanntem Boden befindet, von welchem aus der Fortschritt ihm leicht und natürlich wird. So gestaltet sich die in formalem Bezuge heuristische Methode sachlich zur genetischen um, welche die einzelne tatsächliche Anschauung zur Regel und weiter hinauf zum System entwickelt, ohne daß dem Schüler jene sichere Anschauung jemals entzogen noch etwa nachträglich und in äußerer Weise gleichsam zum Beispiele hinzugefügt wird.*) Es ist nicht gerade eine strenge Forderung aber doch eine bestimmte Anwendung der genetischen Methode, daß der geometrische Einleitungsunterricht nicht vom Punkte aus synthetisch zu den zusammengesetzteren Gebilden fortschreite sondern umgekehrt aus der Anschauung des Körpers die Elemente der Geometrie analytisch ableite, was wir aus allgemeinen didaktischen Gründen schon früher als das richtige erkannt haben.**) Ob es ratsam ist sich hierzu körperlicher Modelle oder stereometrische Netze zu bedienen, mag zweifel-

*) Vgl. hierüber die vortreffliche Auseinandersetzung von Erler in Schmids Encykl. 2. Aufl. II. 932, wo auch die meines Erachtens untergeordneten Bedenken gegen die genetische Methode erwähnt werden. Überdies handelt es sich nicht um den ausschließlichen Gebrauch einer sondern um die geschickte Verwendung aller bewährten Methoden in zweckmäßigem Wechsel. Ebendaselbst S. 933 ist auch erörtert, was sich gegen die euklidische Anordnung des geometrischen Lehrstoffs vom Standpunkte des Unterrichts aus erinnern läßt. Ein gutes nach der genetischen Methode gearbeitetes Hilfsmittel ist das Lehrbuch der elementaren Planimetrie von Joh. Müller, Bremen 1870; desgl. Lehrbuch der ebenen Geometrie von J. Gilles, Düsseldorf 1877.

**) Vgl. § 26 und Fischer in Schmids Encykl. 2. Aufl. II. 458.

haft sein; vielleicht ist es am zweckmäßigsten erst das Modell vorzuzeigen und hiernach die Zeichnung oder eine netzartige Konstruktion der Körperumrisse zu entwerfen.

Der Beweis selbst sei möglichst einfach und elegant, so daß die Korollarien sich aus demselben ohne besondere Zutat ergeben; überhaupt soll der Lehrer die Beweise wie die Aufgaben in der Regel so einrichten, daß aus dem besonderen und zusammengesetzteren Falle sich der einfachere und allgemeinere sachgemäß ableiten lasse; er gewinnt hierdurch zugleich die erforderlichen Anknüpfungen für diejenigen Stellen, an denen derselbe Satz in einem höheren Gebiete und in allgemeinerer Form widerkehrt. So baut sich vor dem Schüler das System klar auf und er erlangt ein sicheres Bewustsein darüber, daß und in welcher Weise die einzelnen Glieder dieses Baues zusammengehören. Sofern zu dem Beweise Hilfskonstruktionen erfordert werden, hat der Lehrer diese nicht von vorn herein zu geben sondern je nach Bedürfnis vor den Schülern und mit ihrer Hilfe entstehen zu lassen;*) zur Schärfung und Befestigung der Anschauung dient es, daß der Beweis bei den Widerholungen gelegentlich aus dem Kopfe und ohne Figur geführt werde. Übrigens wird sich der Lehrer hüten auch dasjenige in die Form eines Beweises einspannen zu wollen, dessen Wahrheit aus unmittelbarer Anschauung erhellt; hierher sind nicht nur die Axiome im strengsten Sinne sondern z. B. auch die Sätze von den Parallelen zu rechnen, welche zwar erklärt und in ihrer Bedeutung zergliedert sein wollen, der beweisenden Ableitung aber nicht bedürfen selbst wenn sie derselben fähig sein sollten.**) Wie durch das vorher geschilderte Verfahren der Schüler auf den unteren Stufen schon für die allgemeineren und reicheren Sätze der oberen Gebiete vorbereitet wird, so ist er oben zur Rückschau auf die durchlaufene Bahn und zur Verknüpfung der verwandten Erscheinungen aus den verschiedenen Abschnitten zu veranlassen (S. 197), ein Verfahren, welches sich namentlich für größere Widerholungen empfiehlt. Bei besonders wichtigen Sätzen und Aufgaben soll den Schülern auch der Urheber derselben genannt werden; sie erhalten hierdurch eine Ahnung von der reichen Geschichte der Mathematik, und die Kenntnis, daß dieselbe schon durch die Griechen zu hoher Ausbildung gediehen sei und ihre stetige Entwickelung gehabt habe, ist ganz geeignet ihre Teilnahme zu mehren. Soweit sich von den höheren Teilen Anwendungen auf die Physik und die mathematische Geographie

---

*) Koppe a. a. O. S. 16.

**) Vgl. die mit begrifflicher Schärfe geführte Darstellung Lotzes Metaph. § 130 flg. S. 245.

machen lassen, dürfen dieselben an geeignetem Orte nicht unterbleiben, wiewol sie keineswegs in besonderer Breite und Anzahl eingefügt werden sollen. Es bedarf endlich kaum der Bemerkung, daß der Lehrer überall auf Knappheit und Schärfe des sprachlichen Ausdrucks zu dringen hat nicht nur um der sprachlichen Bildung der Schüler willen sondern mehr noch, weil die Mathematik die Verschwommenheit und Unklarheit der Darstellung überhaupt nicht verträgt.

Soviel über das Lehrverfahren: an die Erweckung der selbständigen Teilnahme innerhalb der Klasse müssen sich natürlich auch häusliche Arbeiten knüpfen. Von einer fortlaufenden Ausarbeitung des Vortrags ist abzusehen; dieselbe raubt zu viel Zeit und wird durch den Gebrauch eines zweckmäßigen Leitfadens überflüssig. Dagegen empfiehlt es sich einzelne Abteilungen schriftlich darstellen zu lassen, namentlich wo es sich um die Schärfe des Ausdrucks, um besonders schwierige Lösungen und um die zusammenfassende Betrachtung verwandter Gesetze handelt. Auch darf es an Übungsaufgaben von unten auf nicht fehlen; in welchem Umfange und wie häufig dieselben zu stellen sind, darüber hat der mathematische Lehrer sich soweit mit seinen Amtsgenossen zu benehmen, daß er nicht Ansprüche erhebt, welche sich mit der gesammten Ordnung des Unterrichts nicht vertragen. Hierbei hat er sich besonders davor zu hüten, daß die Aufgaben nicht ausgedehnte Rechnungen mit sich führen und daß sie nicht in allzu verwickelten und künstlich versteckten Ansätzen auftreten. Mit der Länge der Rechnungen wird noch viel Unfug getrieben; durch die Größe der Zahlen, durch die Einschachtelung vieler verschiedenen Rechnungen in eine Aufgabe wird die Zeit und die Kraft der Schüler in ungebürlichem Maße und ohne entsprechenden Gewinn verzehrt. Auf diesen Übelstand haben die Ordinarien und Direktoren ihr fortwährendes Augenmerk zu richten und sich durch keine Einrede des Fachlehrers irre machen zu lassen; es handelt sich nicht um die Weite und die praktische Verwendbarkeit des mathematischen Wissens sondern um eine angemessene Geistesbildung mittels der Mathematik. Die Aufgaben haben zunächst den Zweck, das Wissen der Schüler in ein entsprechendes Können umzusetzen und die Schüler in einer klaren und sicheren Anwendung ihrer Kenntnisse zu üben; sie sollen aber auch so eingerichtet sein, daß bei ihrer Lösung sich das Bewustsein von der Zusammengehörigkeit der einzelnen Sätze und der verschiedenen Abschnitte verstärke. Demnach wird der Lehrer gut tun die Aufgaben so zu formen, daß neben und aus dem vorliegenden Falle ein Zurückgehen auf seine allgemeinere Gestaltung möglich ist.*) In dieser Form ist die Aufgabe geeignet schwächere und

*) Fahle a. a. O. S. 184.

befähigtere Schüler zugleich und doch in verschiedener Weise zu beschäftigen; von jenen fordert sie die Lösung des unmittelbar gegebenen Falles, von diesen weitere Anwendungen und Betrachtungen, welche eine Probe eignen erfolgreichen Nachdenkens liefern. Hierdurch wie durch eine angemessene Vorbereitung der Aufgabe in der Klasse wird der Lehrer auch am besten dem Abschreiben begegnen; bei dringendem Verdacht empfiehlt es sich außerdem den verdächtigen Schüler seine Lösung an der Wandtafel widerholen zu lassen. Daß die Schüler in ihrem Verkehr sich bei Lösung der mathematischen Aufgaben überhaupt behilflich sind, daß sie namentlich einander das Auffinden einer Konstruktion mitteilen, läßt sich nicht verhindern und ist im Grunde ebenso natürlich als unschädlich. Ob der Schüler vermocht hat die ihm gewordene Hilfe mit Verständnis zu benutzen, worauf es doch hauptsächlich ankommt, das wird sich aus dem Zusammenhange seiner Arbeit und nötigenfalls durch die Frage des Lehrers ergeben; auf eine völlige Absperrung der Schüler unter einander soll er als auf eine unmögliche Sache nicht dringen und im allgemeinen dem Geiste der Wahrheit vertrauen, welchem das Lehrerkollegium unter den Schülern Geltung verschaffen muß. In welcher Weise der Lehrer die häuslichen Arbeiten überwachen und durchsehen will, kann ihm überlassen bleiben; er braucht nicht alle, aber er muß jedesfalls einige seiner häuslichen Durchsicht unterwerfen.

---

b. Naturwissenschaften.

§ 143.

Bekanntlich ist bis in die neuesten Zeiten darüber gestritten, ob der Unterricht in den Naturwissenschaften für unsere Gymnasien erforderlich oder doch wünschenswert sei, und man ist vielfach geneigt diese Frage wenigstens betreffs der Naturgeschichte zu verneinen, indem man sich auf die notwendige Vereinfachung des Lehrplans, auf den Mangel an guten Fachlehrern, auf die unvermeidliche Unvollständigkeit dieses Unterrichts und auf ähnliches der Art beruft. Ist indes richtig, was oben § 27—29 über die Benutzung der Naturwissenschaft zur Bildung der Warnehmung und Vorstellung festgestellt wurde, so ist diese Frage für uns entschieden: wir sind berechtigt den pädagogischen Wert dieses Unterrichtsgegenstandes vorauszusetzen und dürfen uns deshalb auch einer Abwehr der über-

triebenen Behauptungen entschlagen, welche von den entgegengesetzten Seiten über ihn laut geworden sind.*) Nur beiläufig mag bemerkt werden, daß die Gründe, welche man zur Verteidigung der Naturwissenschaften von der Vortrefflichkeit der ihnen zu Grunde liegenden sogenannten exakten Methode hernimmt, nicht stichhaltig sind und teils Unklarheit über diesen Begriff teils Unkenntnis über die Methodik der anderen Wissenschaften verrät. Exakt ist jede Methode, welche zusammenhängendes und sicher begründetes Wissen schafft, und wenn man diese Exaktheit der Logik und der Mathematik in besonderem Sinne wenn auch natürlich unter Beschränkung auf ihr eigentümliches Forschungsgebiet zusprechen kann, so dürfen doch die Naturwissenschaften sich derselben mit nicht größerem Rechte rühmen als die übrigen. Denn bei diesen wie bei jenen wendet man die erprobten Erkenntnisformen, den logischen Schluß, die Beobachtung und die Induktion sowie die Anschauung in ihren verschiedenen Arten an. Es ist aber keineswegs eine Eigentümlichkeit irgend einer Wissenschaft sondern nur ihrer jeweiligen Lehrer und Anhänger, wenn bei ihr die Beobachtung und die Induktion vorsichtiger und vollständiger angewandt wird als anderswo. Denn darauf eben kommt es an, daß die Beobachtung genau und die Induktion vollständig sei; soweit beides möglich ist, findet es bei den Naturwissenschaften nicht mehr statt als auf den sprachlichen Gebieten, auf denen ja auch erst die Tatsachen festgestellt werden müssen, bevor die Aufdeckung des Gesetzes erfolgen kann. Und auf beiden Seiten fehlt es weder an der Ermittelung neuer Tatsachen, welche die früheren Beobachtungen berichtigen, noch an neuen Hypothesen, welche zur Erklärung dieser Tatsachen notwendig erscheinen und weit entfernt willkürliche Einfälle zu sein eben durch den Fortschritt des Erkennens und Wissens bedingt werden. Daß freilich außerdem die einzelnen Wissenschaften noch ihre besonderen Methoden haben, welche sich nicht beliebig auf ein anderes Gebiet übertragen lassen, ist schon oben bemerkt (§ 68 und 86); dies hat aber mit der Exaktheit der Forschung nichts zu tun. Zudem ist ein Gesetz noch keineswegs eine Erklärung, was man sich zur Dämpfung des menschlichen Hochmuts immer gegenwärtig halten soll.

Wir nehmen also die Naturwissenschaften als einen notwendigen Bestandteil in unseren Lehrplan auf und wir erkennen den Unterricht in ihnen als heilsam an, sofern er sich in den durch den gesammten Unterrichtszweck gebotenen Grenzen hält. Mit diesem Zwecke verträgt sich

---

*) Der preußische Normalplan vom 31. März 1882 ordnet demgemäß den naturgeschichtlichen Unterricht für alle Gymnasien an.

die Ausdehnung des physikalisch-chemischen Unterrichts in der Gymnasialsekunda auf zwei wöchentliche Lehrstunden sehr wol; ohnehin reicht eine Wochenstunde weder zur Bewältigung des Lehrstoffs noch zur Erweckung stetiger Teilnahme, so daß bei solcher Beschränkung dieser Unterricht besser fortfiele.*) Über die Notwendigkeit eines ausgedehnteren naturwissenschaftlichen Unterrichts in den Realschulen besteht kein Zweifel: abgesehen von der Rücksicht auf den künftigen Lebensberuf vieler Zöglinge muß hier die spärlichere Induktion des sprachlichen Unterrichts durch eine desto reichlichere in den Naturwissenschaften ersetzt werden.

Aber eine andere Frage ist, welchem besonderen Bildungszwecke die Naturwissenschaften auf den höheren Schulen dienen sollen, und diese kann hier nicht umgangen werden, weil von ihrer Beantwortung das Unterrichtsverfahren abhängt. Um es kurz und in Anknüpfung an unsere früheren Betrachtungen zusammenzufassen, so soll der naturwissenschaftliche Unterricht einerseits das Warnehmungs- und Vorstellungsvermögen ausbilden und andererseits eine fruchtbare und bleibende Anschauung von dem Reichtum und der Gesetzmäßigkeit der Natur nicht nur in ihren äußeren Gestalten sondern auch in ihren inneren Vorgängen geben; über jene belehrt die Naturgeschichte, über diese die Physik und Chemie.**) Alles dieses ist um so wichtiger, als der übrige Unterricht sich insgesammt oder doch fast ausschließlich auf die Schöpfungen des Geistes, dieser aber allein auf die sinnlich warnehmbare Körperwelt richtet. Ein abgeleiteter wiewol an sich unverächtlicher Zweck ist, daß dem Schüler in dem naturgeschichtlichen Unterricht und aus dem Zusammenhang der einzelnen Entdeckungen klar werde, wie weit es ein stetiger und wolgeleiteter Fleiß zu bringen vermöge. Dies ist hier leichter als bei den Geisteswissenschaften, weil die Ergebnisse der letzteren dem Schüler in der Regel schon fertig und in der Form des Gesetzes entgegentreten, während er in den Naturwissenschaften die Tatsache und ihren Grund unmittelbar neben einander sieht und letzteren gleichsam von neuem zu entdecken veranlaßt wird. Der weise Lehrer wird es schon zu veranstalten wissen, daß diese Betrachtung dem Schüler nur den Wert des Fleißes vergegenwärtige und er wird die hochmütige Überschätzung der Naturwissenschaften wie des menschlichen Wissens überhaupt, welche sich ja leider bei so manchem ihrer Anhänger findet, durch den einfachen Hinweis auf den weiten Ab-

*) Über die Chemie in der Sekunda vgl. S. 196.

**) Über die Notwendigkeit, die Anschauungsfähigkeit der Schüler auch auf den Gymnasien stärker zu entwickeln, vgl. den schönen Aufsatz von L. Meyer über akademische Lernfreiheit in der Zeitschr. Nord u. Süd 1879, Juliheft S. 24.

stand abwehren, welcher sich sogar noch zwischen den höchsten Ergebnissen der Wissenschaft und den letzten Gründen alles natürlichen Lebens findet.

Jener Hauptzweck, die Bildung der Warnehmung und die Anschauung des Naturgesetzes führt nun dahin von dem naturwissenschaftlichen Unterricht die encyklopädische Übersicht und die Vollständigkeit des Systems, soweit eine solche überhaupt möglich wäre, fern zu halten.*) Auf diesem Wege könnten nur die Gesetze ohne die Tatsache, also das allgemeine ohne und vor der sinnlichen Erscheinung gegeben werden, wodurch weder das Gesetz klar und lebendig noch die Warnehmung geübt werden würde. Wir haben vielmehr überall das umgekehrte Verfahren als das richtige erkannt und werden demselben hier um so mehr treu bleiben müssen, wo wir uns auf dem Gebiete der sinnlichen Anschauung befinden. Es entspricht also jenem Zwecke wie unseren allgemeinen Bildungsgrundsätzen, daß der Schüler ohne Rücksicht auf systematische Vollständigkeit zur Betrachtung der einzelnen Tatsachen und Erscheinungen und zwar derjenigen unter ihnen angeleitet werde, welche nach ihrer Einfachheit am leichtesten begriffen werden, nach ihrem Vorkommen ihrem Umfange und ihrem Wirkungsgebiet die bedeutendsten sind und sich soweit als möglich zu dem übrigen Unterricht in Beziehung setzen lassen. Diese Beziehung darf natürlich nicht peinlich gesucht oder in alle Einzelheiten verfolgt werden; es handelt sich um die allgemeine Verbindung oder Verwandtschaft, wie sich dies aus der Betrachtung der einzelnen Fächer ergeben wird. Der Lehrer hat also aus den einzelnen Zweigen seiner Wissenschaft Gruppen auszuwählen, welche die vorbildlichen Einzelwesen Tatsachen und Erscheinungen in sich fassen und welche einerseits reich genug sind um die Gesetze zur Anschauung zu bringen und die Grundlagen der allgemeinen Bildung zu geben, andererseits aber vermöge ihres abgeschlossenen Umfangs und des in sich verwandten und verbundenen Inhalts der Beobachtung und Erklärung Zusammenhang Klarheit und Übersichtlichkeit verleihen.

§ 144.

Wenden wir uns zuerst zu den beschreibenden Naturwissenschaften, so fällt an den Gymnasien die Botanik und Zoologie den beiden unteren Klassen, die Mineralogie aber der Tertia anheim, weil die ersteren durchaus keine Vorkenntnisse erfordern, die letztere aber stereometrische und geometrische Anschauung ebensowol voraussetzt als unmittelbar fördert.

*) Waitz Pädag. S. 432.

Soweit es die Zeit gestattet, darf indes in der Tertia auch durch Gruppierung und Verbindung der früher beobachteten Familien eine allgemeine Übersicht über das Pflanzen- und Tierreich geboten werden. Dieselbe Anordnung gilt im wesentlichen auch für die Realschulen, nur daß hier der Unterricht in der Quarta eine reichlichere Ergänzung der früheren Beobachtungen und in der Sekunda eine Berücksichtigung der Anatomie und Physiologie der Pflanzen und Tiere gestattet, während sich das Gymnasium im ganzen auf ihre Morphologie zu beschränken hat. Selbstverständlich wird die Zoologie in den Winter, die Botanik in das Sommerhalbjahr fallen, weil der Unterricht in der letzten die Anschauung der lebendigen Pflanzen nicht entbehren kann.*)

In der Botanik hat sich der Unterricht wesentlich in der monographischen Beschreibung wichtiger Einzelwesen und ihrer Familien zu bewegen; über die Wahl der Pflanzen entscheidet teils ihr häufiges Vorkommen in der Umgegend des Schulortes teils ihre leichte Bestimmbarkeit, daneben auch die Zeit ihrer Blüte, da es notwendig ist blühende Exemplare vor Augen zu haben.**) Der Unterricht geht also von der einzelnen Pflanze aus, von welcher so viele lebendige Exemplare herbeigeschafft werden müssen, daß sämmtlichen Schülern während der Stunde die unmittelbare Anschauung und Beobachtung möglich ist. Zur Gewinnung dieser Exemplare hat der Lehrer die Sammlertätigkeit der Schüler in Anspruch zu nehmen, auch soweit als angänglich bei gemeinschaftlichen Spaziergängen und naturwissenschaftlichen Ausflügen selbst zu leiten. Das Schulherbarium, welches die Pflanzen in getrocknetem Zustande enthält, darf nur zur Aushilfe dienen, namentlich wo die einheimischen und häufigen Arten mit fremden oder selteneren verglichen und hierdurch zu einer Familie zusammengefaßt werden sollen. Der Lehrer darf weder allein beschreiben noch die Schüler allein beschreiben lassen, sein Unterricht wird vielmehr eine zweckmäßige Verbindung von beiden sein müssen, so daß der Schüler überall zur selbständigen Warnehmung angeregt wird. Jedenfalls hat er aber nach der Betrachtung jeder Pflanze ihre Beschreibung durch einen Schüler widerholen zu lassen und hierbei auf genaue Bezeichnung klaren Ausdruck und eine gute Reihenfolge in der Angabe der einzelnen Merkmale zu halten. Die wichtigsten Pflanzen-

---

*) Über den Lehrplan für die Naturwissenschaften an Realschulen vgl. das Programm von Lippstadt, 1865. C. Weber der naturwissenschaftliche Unterricht auf dem Gymnasium, Progr. des Gymnas. in Mediasch, 1878, giebt S. 24 eine schätzenswerte Anleitung zu dem Verfahren beim botanischen Unterricht.

**) Vgl. Bail in Schmids Encykl. 2. Aufl. V. S. 101.

organe sind durch Zeichnung an der Wandtafel zu verdeutlichen; überhaupt kann der Zeichenunterricht für die Botanik dadurch fruchtbar gemacht werden, daß einzelne Pflanzen von charakteristischen Formen, welche auf Vorlegeblättern oder besser noch auf größeren Wandbildern enthalten sind, von der ganzen Klasse nachgezeichnet werden. Den Abbildungen einzelner Pflanzen und Bäume darf später ihre landschaftliche Zusammenstellung wenigstens in bestimmten Gruppen folgen; vor der Nachzeichnung hat der Lehrer im Anschluß an den botanischen Unterricht auf die allgemeine Gestalt der Pflanze, auf die symmetrische Anordnung ihrer Glieder und dergleichen hinzuweisen.*) Nachdem sich der Schüler in jener Beobachtung mehrfach geübt hat, ist der Versuch zulässig ihn nach Anleitung eines guten Buches**) die gefundenen Pflanzen selbst bestimmen zu lassen und dieses Verfahren muß im Fortschritt des Unterrichts eine verstärkte Anwendung erhalten. Wie weit es möglich ist die Schüler selbst durch Induktion den Weg von den Einzelwesen zur Art, von der Art zur Gattung finden zu lassen, ist nicht allgemein festzustellen; der allgemeine Grundsatz, daß der Unterricht des Lehrers auf möglichste Anregung der eigenen Schülertätigkeit gerichtet sein müsse, gilt auch hier. Hierbei kommt freilich in Frage, welches System der Lehrer seinem Unterricht zu Grunde legen soll, ob das künstliche ob das natürliche. Im ganzen wird es sich indes empfehlen, von dem Linnéschen System auszugehen und an den Gymnasien sich im wesentlichen auf dasselbe zu beschränken, in der Real-Sekunda aber die Schüler, nachdem sie eine reichliche Anschauung der Pflanzen und ihrer Organe gewonnen haben, auch in das natürliche System einzuführen. Daß der Lehrer überhaupt seinem Unterricht von vorn herein ein System zu Grunde legen müsse, ist selbstverständlich; wie sollten sonst die einzelnen Anschauungen der Schüler geordnet und unter einigende Gesichtspunkte gesammelt werden können? Es bedarf kaum der Bemerkung, daß diese Anwendung einer systematischen Ordnung mit der früher abgewiesenen Vollständigkeit des Systems nichts zu tun hat. Es ist schon oben darauf aufmerksam gemacht, daß der Lehrer den Sammlertrieb der Knaben für den naturwissenschaftlichen Unterricht benutzen solle; dies gilt indes nicht blos für die nächsten Bedürfnisse des Schulunterrichts, sondern die Schüler, mindestens diejenigen der mittleren Realklassen, sollten zur Anlegung selbständiger Herbarien vermocht

*) Liebe die Elemente der Morphologie, Berlin 1868.

**) Z. B. von Postel der Führer in die Pflanzenwelt, 8. Aufl., Langensalza 1881, Behrens Methodisches Lehrbuch der allgemeinen Botanik für höhere Lehranstalten, Braunschweig 1880, und Wünsche Schulflora von Deutschland, 3. Aufl., Leipzig 1881.

werden, wie um dies voraus zu nehmen ihnen auch eigene entomologische Sammlungen zu empfehlen sind, zu denen sie ohnehin selbst neigen. Nur beiläufig mag auf den Wert hingewiesen werden, welchen die zur Anlage solcher Sammlungen erforderlichen Ausflüge für die Gesundheit der Schüler, für die Übung ihrer Sinne und für eine unbefangene und liebevolle Anschauung der Natur im Gegensatz zu überschwänglicher und krankhafter Naturschwärmerei haben.

Für die Zoologie ist in den unteren Klassen beider Anstalten eine ähnliche Behandlung geboten; doch wird die Reihenfolge der zu beschreibenden Tiere im allgemeinen nicht durch deren Vorhandensein in der Heimat, was für die Volksschulen allerdings von entscheidendem Gewicht ist, sondern durch die Ordnung des Systems bestimmt. Der Lehrer hat also mit den Wirbeltieren und unter ihnen mit den Säugetieren zu beginnen, dies nicht etwa dem System zu Liebe sondern weil die Schüler an den Einzelwesen dieser Gattung ohne Mühe alle bedeutsamen Merkmale selbst warnehmen können. Vielleicht ist es geraten den Unterricht in der Sexta auf die Wirbeltiere zu beschränken, die Glieder- und Bauchtiere aber in der Quinta zu behandeln. Bei dieser Folge verbleibt aber dem Lehrer vollkommen die Freiheit der Wahl zwischen den einzelnen Arten und Unterarten; nicht auf die Masse der beschriebenen Arten sondern auf die Genauigkeit der Beschreibung und auf die Bedeutung der beschriebenen Tiere im Haushalt der Natur kommt es an. An Stelle der lebenden Exemplare müssen die ausgestopften oder sonst in den Sammlungen der Schule aufbewarten, hauptsächlich aber die Abbildungen treten; bei den Beschreibungen ist ähnlich wie in der Botanik zu verfahren; doch kann der Lehrer schon der Klassifikation halber nicht vermeiden auf die wichtigsten inneren Organe selbst in den unteren Klassen einzugehen. Natürlich darf es in der Sexta zur Belebung des Unterrichts an eingestreuten Erzählungen nicht fehlen; indes ist nie zu vergessen, daß nicht diese sondern die Warnehmung und Beschreibung die Hauptsache sind. In der Tertia und Sekunda der Realschulen sind nicht nur die früheren Auffassungen zum System zusammenzuschließen sondern namentlich in der letzteren Klasse wie schon bemerkt die Anatomie und Physiologie der Tiere und Pflanzen eingehender zu behandeln. Weder für die Botanik noch für die Zoologie bedarf es in den unteren Klassen irgend einer häuslichen Arbeit; es empfiehlt sich allerdings einige Zeichnungen von Tieren und Pflanzen durch die Schüler sei es nach dem lebendigen Exemplare oder nach einem Vorlegeblatte sauber ausführen zu lassen, jedoch ist es besser zu solcher Arbeit nur im allgemeinen anzuregen ohne sie bestimmt zu fordern. In den mittleren und oberen Klassen darf es an genauer Wider-

holung nicht fehlen, für welche ein Lehrbuch zu Grunde zu legen ist. Aus unseren Betrachtungen über den geographischen Unterricht hat sich schon ergeben, wie mit ihm die Naturgeschichte zu beiderseitiger Belebung und Ergänzung verbunden werden soll.

Die Mineralogie tritt wie oben bemerkt wegen ihres Zusammenhanges mit der Geometrie, dann aber auch wegen der schwereren Bestimmbarkeit der Mineralien erst in der Tertia auf; es ist aber um ihres reichen Bildungsstoffs willen sehr wünschenswert, daß sie hier niemals übergangen werde. Von den Hauptmerkmalen zur Unterscheidung der Mineralien, der Krystallform, der chemischen Zusammensetzung und dem spezifischen Gewicht ist hauptsächlich das erste anzuwenden sowol um des erwähnten Bezuges zur Geometrie als um der größeren Anschaulichkeit willen. Dem spezifischen Gewicht geht die Anschaulichkeit ab; die chemische Beschaffenheit gewinnt ihre Bedeutung erst, wenn der Schüler in die Chemie eingeführt ist, hauptsächlich also in der Prima der Realschulen. Von den übrigen Bestimmungsgründen sind Bruch, Farbe, Glanz und dergl. nicht an sich, aber für den Schulunterricht von untergeordneter Bedeutung, wovon etwa nur die Härte auszunehmen ist; die physikalischen Eigenschaften würden außerdem erst dann zur Geltung gebracht werden können, wenn der Schüler physikalischen Unterricht erhalten hat. So ist denn auf alle übrigen Merkmale nur gelegentlich und je nach dem Maße ihres augenfälligen Hervortretens Rücksicht zu nehmen, die Krystallform aber dem Unterricht zum Grunde zu legen. Auch hier wird der Lehrer von der unmittelbaren Anschauung des Körpers ausgehen, d. h. er wird irgend ein schön auskrystallisiertes Mineral vorzeigen, seine Grundform erklären und sodann an einem Modell des gleichen Systems zur Anschauung der allgemeinen Krystallformen überleiten. Hierauf darf er indes vor weiterer Betrachtung einzelner Körper die Formen und Unterschiede der vier großen Systeme teils durch Zeichnung teils durch Vorzeigen der Modelle klar machen, um für den ferneren Unterricht einen geordneten und auch für die Schüler deutlichen Weg zu gewinnen. Hierneben soll eine andere Anschauungsübung nicht unterlassen werden, weil von ihr das Verständnis und gewissermaßen die Überzeugung des Schülers in hohem Grade abhängt. Der Lehrer hat nämlich vor den Augen seiner Zöglinge einzelne Krystalle (z. B. Kalkspath) zu zerschlagen und andere (z. B. Kochsalz oder Schwefel) entstehen zu lassen, um zunächst zu zeigen, daß die so regelmäßige und anscheinend künstliche Form wirklich ein Gebilde der Natur ist, und dann daß dieselbe Grundform das ganze Mineral wie jeden Teil desselben beherrsche. Über die fernere Reihenfolge der zu beschreibenden Minerale dürfte ihre Verbreitung in der Umgegend des

Schulortes entscheiden, doch werden auch einige der wichtigsten Metalle und Edelsteine oder die jetzt so gelungenen Nachbildungen der letzteren vorgezeigt werden müssen. Den Beschluß können angemessene Bruchstücke der häufigsten Gebirgsarten machen; namentlich wird man sie in den oberen Realklassen nicht übergehen dürfen, um von hier aus dem Schüler einen Einblick in die Geologie zu eröffnen. Dem Unterricht ist eine zweckmäßig angelegte und nicht zu ärmliche Mineraliensammlung unentbehrlich; daneben sind die Schüler zum eignen Sammeln auf den Ausflügen anzuregen. Vor allem haben sie aber selbst die Krystallmodelle aus Pappe zu bilden, auch die hierzu erforderlichen Netze zu zeichnen; diese eigene Beteiligung ist für die Klarheit und Sicherheit der Anschauung von dem grösten Belang und vermittelt außerdem den Zusammenhang dieses Unterrichtsfaches mit der Geometrie. Denn auf die Schärfe der Warnehmung und auf Übung in der Beobachtung kommt es in dem naturgeschichtlichen Unterricht vor allem an; wenn er durch eine unklare Breite der Darstellung oder durch eine verkehrte Sucht nach Vollständigkeit nur zu verwaschenen Vorstellungen führt, sollte er lieber ganz fortfallen.

§ 145.

Von den analytischen Naturwissenschaften pflegte bisher die Chemie den Realschulen vorbehalten zu werden, während die Physik beiden Anstalten zukommt; jetzt ist der ersteren auch in der Gymnasialsekunda ein bescheidener, aber angemessener Raum vergönnt. Auch hier gilt wie bei der Naturgeschichte, daß der Lehrer nicht vortragen sondern unterrichten, also von vorn herein den Schüler zum Mitarbeiten erwecken soll; auch hier wie dort soll der Unterricht von der sinnlichen Warnehmung anheben und durch Verallgemeinerung der Beobachtung zum Gesetz führen. Die warzunehmende Erscheinung ist hier aber noch nicht vorhanden, sondern sie soll vor den Augen der Schüler erzeugt werden; d. h. der Unterricht muß in der Physik mit dem Experiment beginnen und dies gilt ebenso von der Chemie. Das Experiment ist aber nicht Zweck sondern nur Mittel des Unterrichts; es muß also einfach sein und nur diejenige Erscheinung hervortreten lassen, auf deren Beobachtung es ankommt, diese aber mit möglichster Schärfe und Klarheit, so daß der Unterschied wie der Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung völlig einleuchtet.*) Große und kostbare Apparate sind also abgesehen von den Kosten ihrer Anschaffung auch deshalb im Schulunterricht nicht anzuwenden, weil sie leicht die Aufmerksamkeit der

*) Vgl. was oben S. 278 über Einfachheit des Unterrichtsstoffes bemerkt ist.

Schüler von der Hauptsache ablenken und zum Teil durch ihre künstlichere Einrichtung das Verständnis des Vorgangs erschweren. Überdies sollten namentlich anfangs die Experimente so viel als möglich in der Art eingerichtet werden, daß sie oder ihnen ähnliche von dem Schüler zu Hause widerholt werden können, wofür es freilich an einiger Anleitung des Lehrers nicht fehlen darf.*) Daß dasselbe Experiment vielfach widerholt oder derselbe Vorgang durch verschiedenartige Experimente veranschaulicht werde, ist nicht nötig und schon wegen des Zeitaufwands zu widerraten; vielmehr geht der Lehrer, nachdem die Erscheinung mit genügender Klarheit aufgefaßt ist, zum Aussprechen des Gesetzes über. Denn dasselbe erst aus einer Reihe von Erscheinungen durch Induktion abzuleiten entspricht zwar zu einem Teile der wissenschaftlichen Methode; für die Schule genügt die eine Tatsache, welcher sich dann die gleichartigen Vorgänge als Beispiele oder als besondere Anwendungen des Gesetzes anschließen. Das induktive Erkennen des Schülers wird auf diese Weise doch hinlänglich geübt; das Gesetz spricht aber für ihn frühzeitig und mit einer Schärfe, welche die Naturgeschichte nicht zu bieten vermag, den Begriff der in der Natur waltenden Notwendigkeit aus. Diese Notwendigkeit soll eben der Schüler selbst sehen; hierin liegt das allgemein bildende für ihn, und darum ist er zum Gesetz zu führen, sobald er den Vorgang klar angeschaut hat. Ein weiteres ist die mathematische Begründung oder Entwickelung des Gesetzes; diese kann erst auf der obersten Unterrichtsstufe und auch dort nur so weit gegeben werden, als sie mittels der Elementarmathematik möglich ist. Innerhalb dieser ist sie aber unentbehrlich, denn Erscheinung Gesetz und Beweis gehören innerlich zusammen und sind deshalb auch im Schulunterricht zu verbinden, falls die beabsichtigte Bildungswirkung erreicht werden soll. Demnach werden diejenigen Zweige der Physik, welche eine mathematische Beweisführung für die Schule besonders gestatten, nach der Prima zu verlegen, die übrigen unter vorwiegender Anwendung der Empirie vorher zu erörtern sein. Wenn deshalb in der Realtertia die allgemeinen Eigenschaften und Aggregatsformen der Körper und in der Realsekunda neben

*) In ausgedehnterer Weise gewährt diese Anleitung Frick die physikalische Technik (5. Aufl., Braunschweig 1876), ein vortreffliches Hilfsmittel zur Belebung der eignen Schülertätigkeit; vgl. dazu Weinhold Vorschule der Experimentalphysik, 2. Aufl., Leipzig 1874; und besonders desselben physikalische Demonstrationen, Anleitung zum Experimentiren im Unterricht von Gymnasien, Realschulen und Gewerbeschulen, Leipzig 1880—81. Für den physikalischen Unterricht überhaupt empfiehlt L. Meyer (Schriften des deutschen Einheitsschulvereins I, 56) Ludw. Ballauf Die Grundlehren der Physik, 3 Tle., Langensalza 1879—81.

den einfachsten Erscheinungen der Mechanik die Lehre von der Wärme dem Magnetismus und der Elektricität zu behandeln sind, so wird alles dieses, aber freilich in geringerem Umfange in der Gymnasialsekunda zusammenzufassen sein. Der Prima beider Anstalten verbleibt dann die Optik, Akustik, Mechanik und die mathematische Geographie; die letztere setzt einige Vorbegriffe aus der sphärischen Trigonometrie und den Kegelschnitten voraus, da die drei großen Gesetze von Keppler und das Newtonsche Gravitationsgesetz notwendig erläutert werden müssen. Indes ist auch für diese Klasse ein Unterschied zwischen dem Gymnasium und der Realschule zu machen und dieser Unterschied bezieht sich hauptsächlich auf die theoretischen Hypothesen, deren die Wissenschaft als solche nicht entbehren kann. Auf den Gymnasien sind dieselben nämlich nur so weit zu berüren als sie durchaus nicht zu umgehen sind; die neuere Theorie vom Licht mag deshalb wenngleich auch nur innerhalb bestimmter Grenzen der Realprima überlassen werden. Außerdem hat die Realschule die technische Verwendung der physikalischen Gesetze reichlicher zu berücksichtigen: die Dampfmaschine mit ihren verschiedenen Konstruktionen und Anwendungen, die hydraulische Presse, die Telegraphie und ähnliches wird hier durch Modelle und Experimente genauer veranschaulicht werden müssen. Wenn die Physik die häusliche Tätigkeit der Schüler im ganzen wenig in Anspruch nimmt, so darf es doch an Widerholungen nicht fehlen*); namentlich sollen aber die Schüler in der Klasse die physikalischen Vorgänge und Gesetze in zusammenhängendem Vortrage widergeben. Den Widerholungen ist ein kurzes Lehrbuch zu Grunde zu legen, so daß hierdurch die schriftlichen Ausarbeitungen fortfallen; dagegen sind in der Realprima einzelne physikalische Aufgaben zu lösen und auszurechnen, wie sie ja auch in der Maturitätsprüfung dieser Anstalten gefordert werden.

Dem Unterricht in der Chemie sind einige Definitionen vorauszuschicken, teils um diese Wissenschaft von der Physik zu unterscheiden teils um den Schülern die nötigen Vorbegriffe zu geben.**) Für das Experiment gelten sodann die vorher gegebenen Regeln; auf die sichere und saubere Ausführung desselben hat sich der Lehrer besonders vorzu-

*) Auch nicht ganz an Aufgaben; vgl. W. Budde Physikalische Aufgaben für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, Braunschweig 1888, und für die Methode des Gymnasialunterrichts in der Physik und Chemie den Aufsatz von Ernst Schrader Über den vorbereitenden physikalischen Lehrgang der Gymnasien in Fleckeisen und Masius Neuen Jahrbb. für Philol. u. Päd. 1893, I.

**) Vgl. den lesenswerten Aufsatz von Zwick „wie ist der chemische Unterricht an höheren Lehranstalten zu betreiben?“ in Langbeins pädag. Archiv, 1868, S. 247—273.

bereiten, auch zuvor den Apparat zu erklären und stets auf die Quantitätsverhältnisse der verbrauchten Stoffe aufmerksam zu machen. Da die chemischen Versuche in ihrem allgemeinen Verlauf einander ähnlich sind, so bedarf es nicht einer Häufung sondern einer guten Auswahl und Verteilung derselben; insbesondere muß auch hier das Bestreben der Lehrer darauf gerichtet sein, die Schüler so viel als möglich zur selbständigen Widerholung des Experiments sei es in dem Laboratorium der Schule oder zu Hause anzuleiten. Letzteres ist um so angänglicher als für viele der wichtigsten und unterrichtendsten Versuche ein sehr einfacher und leicht zu beschaffender Apparat ausreicht.*) Da eine Ausschöpfung des reichen Stoffs auf der Schule weder möglich noch mit dem Unterrichtszweck verträglich sein würde, so hat der Lehrer mit weiser Auswahl sich auf die wichtigsten Elemente und deren häufigste Verbindungen zu beschränken; er darf hier so wenig wie in den anderen Lehrgegenständen der Versuchung nachgeben, dasjenige, was soeben in der Wissenschaft einen großen Fortschritt bezeichnet hat, sofort in den Schulunterricht einführen und seinen Schülern zeigen zu wollen. Denn die Schule giebt neben der allgemeinen Geistesbildung nur die Vorbereitung für das künftige Studium; sie wird diesem Zweck um so mehr genügen, je einfacher klarer und verbundener ihr Unterricht ist und je mehr sie durch denselben den Trieb der Zöglinge nicht sättigt sondern anregt und leitet. So wird denn der Unterricht mit einem der wichtigsten unter den einfachen Körpern, sei es nun Sauerstoff oder Wasserstoff, beginnen und denselben in seinen häufigsten Verbindungen und Wirkungen zeigen müssen; von hier ab ist der Stoff gruppenweise auszuwählen und zu ordnen. Sobald und soweit als möglich ist der chemische Vorgang in eine chemische Formel und Gleichung zu übersetzen und die Schüler im sicheren Lesen derselben zu üben: hierzu dienen Wandtafeln, auf denen die Formeln der wichtigsten Verbindungen verzeichnet sind und aus welchen die Schüler den Prozeß namentlich bei den Widerholungen abzulesen und zu erklären haben. Eine völlige Trennung der organischen und anorganischen Chemie läßt sich weder für den Schulunterricht noch im Hinblick auf die Fortschritte der Wissenschaft durchführen; überdies sind bestimmte Vorgänge der organischen Chemie für das gewerbliche Leben von solcher Wichtigkeit, daß sie auf der Realschule nicht übergangen werden dürfen. Die Schüler sind bei den Hilfeleistungen, welche sie dem experimentierenden Lehrer zu gewähren haben, sowie bei ihren eigenen Versuchen streng zur

*) Die Schule der Chemie von Stöckhardt bietet hierzu eine sehr zweckmäßige Unterweisung und reichlichen Stoff.

Sauberkeit und Genauigkeit anzuhalten; übrigens dürfen sie diese Versuche, namentlich soweit sie im Laboratorium der Schule ausgeführt werden, nicht nach ihrem Belieben sondern nach einer von dem Lehrer zu bestimmenden Reihenfolge anstellen, welche sich dem Fortgange des Unterrichts möglichst anschließt. Den Schluß dieser Versuche bilden einige angemessene und leichte qualitative Analysen, wogegen die quantitativen von der Schule am besten ausgeschlossen werden. Wie für die häuslichen Experimente so ist namentlich für die Widerholung ein Lehrbuch nicht wol zu entbehren; auch hier gilt, daß der Schüler teils zur Übung teils im Hinblick auf die Abgangsprüfung einige häusliche Arbeiten zu liefern hat, mögen dieselben nun in stöchiometrischen Rechnungen oder in der zusammenfassenden Darstellung verwandter Erscheinungen bestehen.

Kapitel 6.

Der Abgang von der Schule.

§ 146.

Den Abschluß der Schulerziehung bildet für Lehrer und Schüler die Maturitätsprüfung;*) sie ist zugleich für das fernere Leben der letzteren bedeutungsvoll, da von ihrem Ausfall bestimmte Berechtigungen für den künftigen Beruf abhängen. Diese Prüfung ist nicht nur durch das Gesetz angeordnet sondern sie ist zugleich das geschichtliche Ergebnis des Verhältnisses, welches die Schule allmählich zur Familie zum Staat und zur Wissenschaft durchlaufen hat. Wir haben hier also weder ihren Bestand zu verteidigen noch die Einwände zu widerlegen, welche gegen sie erhoben sind;**) eine Einrichtung, welche über ein Jahrhundert besteht und der Schule neben bestimmten Pflichten manigfache Rechte und eine geordnete Stellung im öffentlichen Leben zuweist, rechtfertigt sich selbst. Nur einer dieser Einwände erfordert eine nähere Erwägung, weil seine Beantwortung für die Weise der Prüfung maßgebend ist. Man hat die

*) Vgl. den klaren und einsichtigen Aufsatz von Mich. Bréal le baccalauréat allemand in den Verhandlungen der Pariser société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, 1880, Mars, p. 80—96. Vgl. über die neueren Bestimmungen § 148.

**) Über diese Einwände vergleiche die Aufsätze von Wiese und Firnhaber in Schmids Encykl., 2. Aufl. VI. S. 251 u. 493.

Reifeprüfung nämlich auch deshalb beseitigen wollen, weil sie nach ihrer Gestalt dem gesammten Schulleben fremdartig sei. Daß indes zu so vielen öffentlichen und Versetzungsprüfungen, denen die Zöglinge während ihrer Schulzeit unterliegen, noch eine weitere hinzutrete, kann sicher weder als eine neue noch als eine der Schule fremde Einrichtung bezeichnet werden, und ebenso wenig wird dieses fremdartige durch die Teilnahme eines staatlichen Aufsichtsbeamten herbeigeführt. Richtig ist freilich, daß der letztere durch ein ungeschicktes Auftreten die Prüfung erschweren und unersprießlich machen kann; allein dieser Misbrauch trifft nicht die Einrichtung selbst und andererseits überwiegt der Nutzen, welcher aus seiner eingehenden und doch maßvollen Beteiligung für Schüler Lehrer und die Behörde entspringt, die untergeordneten Bedenken in hohem Grade. Es kommt aber gerade darauf an diese Prüfung so anzulegen, daß sie dem früheren Schulleben nicht fremdartig gegenübertrete; mit anderen Worten sie soll nicht ein besonderes und mit besonderen Mitteln zu erringendes Ziel sondern den sachgemäßen Abschluß der Schulerziehung bilden. Gelingt es der Prüfung solche Einrichtung zu geben, so kann sie weder für die Schüler fremd noch für die Lehrer unbequem sein, und mittels dieser Einrichtung wird zugleich sicherer als durch alle äußeren Vorsichtsmaßregeln den Teuschungsversuchen vorgebeugt, deren Wurzel nicht in der Prüfung selbst sondern in ihren Verkehrtheiten oder in früheren Versäumnissen liegen. Eine solche Prüfungseinrichtung muß aber gelingen, wenn die Schule bisher ihre Schuldigkeit getan hat und ihre Tätigkeit durch einen einfachen Akt abschließt, welcher nichts beabsichtigt als das Ergebnis ihres Wirkens in einem klaren Gesammtbilde zusammenzufassen.*)

Die Hauptbedingung des Gelingens ruht also in der vorausgegangenen Pflichterfüllung der Schule und zwar nicht nur in der angemessenen Unterrichtserteilung, worüber uns alle bisherigen Betrachtungen belehrt haben, sondern ebenso in der Strenge bei den Versetzungen, welche schon für den Unterricht unentbehrlich ist. Haben die Lehrer diese Strenge wie überhaupt so namentlich bei dem Übergang in die höheren Klassen beobachtet und sind sie bei denselben lediglich von der Rücksicht auf das Ziel der Schule und auf das wahre Wol ihrer Zöglinge geleitet, ohne sich durch untergeordnete und dem Erziehungszweck fremdartige Beweggründe beirren zu lassen, so werden sie wenige Ausnahmen abgerechnet in der Prima solche Zöglinge vereinigt sehen, welche ungeachtet der ungleichen Befähigung und Fertigkeit den Prüfungs=

---

*) S. o. § 53, S. 140 flg. Vgl. meine Schrift über die Verf. der h. Schulen § 12 u. 42.

forderungen zu genügen vermögen. Dieser günstige Zustand wird hoffentlich in Zukunft der allgemeine werden, sobald nach den Bestimmungen von 1891 die drei oberen Klassen sich derjenigen Zöglinge entäußern, welche sie aus äußeren Gründen bisher mehr als billig gefüllt haben. Ferner soll das Prüfungsverfahren die Schüler überzeugen, daß von ihnen nichts außerordentliches sondern nur die Bewährung ihres bisherigen Fleißes und die Darlegung ihrer auf dem geordneten Unterrichtswege gewonnenen Bildung verlangt werde; die Lehrer haben also jeden Hinweis auf die Prüfung als auf eine besonders schwierige Aufgabe und mehr noch jede besondere Vorbereitung für dieselbe zu vermeiden. An Widerholungen darf es freilich auch in der Prima nicht fehlen; diese haben sich nach den in § 91 gegebenen Vorschriften dem regelmäßigen Unterricht einzufügen, dürfen ihn aber niemals als eine auf ein äußeres Ziel berechnete Anstrengung unterbrechen. Endlich ist durch die äußere Einrichtung der Prüfungen den Schülern jede ehrgeizige Verlockung zu benehmen; hierher gehört namentlich der in § 53 berürte Wegfall verschiedener Zeugnisgrade. Anders verhält es sich mit der z. B. in Preußen gestatteten, durch die neue Prüfungsordnung von 1891 in § 10 N. 4a sogar angeordneten Entbindung von der mündlichen Prüfung, falls das Ergebnis der schriftlichen Arbeiten und das bisherige Wolverhalten des Schülers hierzu berechtigen. Denn mit dieser Befreiung wird nur mittelbar eine Auszeichnung ausgesprochen; ihr eigentlicher und heilsamer Sinn ist, daß die Lehrer von der geistigen und sittlichen Reife des Schülers ohnehin überzeugt sind. Aus diesem Grunde soll aber der Erlaß der mündlichen Prüfung nicht denjenigen Schülern zu Teil werden, welche nur eben den Anforderungen genügen, oder solchen, welche durch rasche Auffassung und gewandte Verwertung ihrer Kenntnisse den früheren Mangel an stetigem Fleiß und an gleichmäßiger Bildung zu verdecken wissen, sondern denjenigen, welche die sichere Erreichung des Bildungsziels nicht minder ihrer sittlichen Festigkeit und ihrem regelmäßigen Fleiße als ihren Anlagen verdanken.

Der befriedigende Ausfall der schriftlichen Prüfung hängt großenteils von der umsichtigen Wahl der Aufgaben ab. Diese sollen nach Umfang und Schwierigkeit den gewöhnlichen Schulforderungen etwas nachstehen, weil die Lage des Schülers auch bei sonstiger Unbefangenheit durch die genau bemessene Zeit und durch die Notwendigkeit augenblicklichen Arbeitens erschwert wird; sie müssen demnach für jeden pflichttreuen Schüler lösbar sein. Der Unterschied der Bildung tritt desungeachtet in dem größeren oder geringeren Gedankenvorrat, in der Sicherheit des Wissens und in der Gewandtheit der Darstellung zu Tage.

Für die mathematischen Arbeiten ist indes insofern ein gewisser Spielraum gestattet, als eine oder die andere Aufgabe der Art gewählt werden mag, daß sie neben ihrer einfachen Lösung noch eine weitere Ausführung für befähigte Schüler zuläßt. Nur sollen die mathematischen Aufgaben weder eine besondere Erfindung verlangen, welche selbst guten Schülern sich öfters versagt, noch auf ausgedehnte Rechnungen hinauslaufen, für welche die Zeit mangelt und welche im Drange des Augenblicks leichter als sonst Fehlern unterliegen. Die Beurteilung der schriftlichen Arbeiten soll ohne übermäßige Strenge doch das Ziel der Schule fest im Auge behalten und den allgemeinen Forderungen nichts vergeben; beschönigende Bemerkungen, welche die Fehler der Arbeit mit Übereilung oder sonstigen äußeren Umständen entschuldigen wollen, sind nicht angebracht, weil sie die gesammte Beurteilung nicht nur für den einen sondern für alle Schüler unklar und ungerecht machen. Das Urteil lehne sich aber weniger an Einzelheiten, welche immerhin verfehlt sein können, sondern es fasse vornehmlich die ganze Anlage der Arbeit, die Richtigkeit und Angemessenheit des Ausdrucks, die Schärfe der Beweisführung, kurz den Grad geistiger Durchbildung und wissenschaftlicher Sicherheit ins Auge, weil sich hierin die allgemeine Reife besonders bekundet.

Nach den schriftlichen Arbeiten entscheidet eine gemeinsame Beratung über den mutmaßlichen Ausfall der gesammten Prüfung über die Zurückweisung der unzweifelhaft unreifen und über die Entbindung der unzweifelhaft reifen von der mündlichen Prüfung. Bei dieser Beratung haben sich die Lehrer nicht von fremdartigen Möglichkeiten leiten zu lassen sondern sicheren Blicks ihre bisherige Kenntnis der Schüler mit dem Ergebnis der schriftlichen Arbeiten zusammenzuhalten und hiernach sowol über Zurückweisung oder Entbindung zu bestimmen als auch darüber zu beschließen, ob irgend einem Schüler, dessen förmliche Zurückweisung zwar nicht gestattet, dessen Reife aber sehr zweifelhaft, d. h. eigentlich nicht vorhanden ist, die fernere Prüfung versagt werden soll. Daß ein solcher Entschluß großer Vorsicht und allseitiger Erwägung bedürfe, versteht sich; ist er aber einmal gefaßt, so soll er schlechthin zur Geltung kommen (vergl. § 61 S. 174). Nach der neuen preußischen Prüfungsordnung von 1891 § 5 N. 4 u. 5 ist dieser Beschluß schon vor Beginn der schriftlichen Prüfung zu fassen; eine Verschärfung, welche dem Ansehen der Lehrer und der Vereinfachung des Prüfungsgeschäfts zu Hilfe kommt. Einen Widerspruch des Staatskommissarius haben sie hierbei nicht leicht zu befürchten, da derselbe ihren auf längerer Kenntnis der Schüler begründeten Bedenken seine Zustimmung nicht versagen wird und ohnehin darauf angewiesen ist der gesetzlichen Forderung eine gleich=

mäßige Anwendung zu sichern.*) Bei dieser Entschiedenheit werden die Lehrer auch eher im Stande sein Nachsicht für einen Schüler zu begehren, welcher nach ihrem Urteile sonst reif ist und nur aus zufälligen Behinderungsgründen weniger befriedigend gearbeitet hat.

Die mündliche Prüfung soll sich ebenso von schweren Fragen wie von großer Ausdehnung fern halten; die Lehrer müssen ohnehin über den Bildungsstand des Schülers genügend unterrichtet sein; sie haben ihm also nur Gelegenheit zu geben sein Wissen im Zusammenhange und in angemessener Form darzulegen. Hierzu hilft nicht das Auskramen solcher Kenntnisse, welche nur gedächtnismäßig aufgenommen aber innerlich nicht angeeignet sind, und ebenso wenig darf es der Lehrer darauf absehen glänzende Unterrichtsergebnisse vorzuführen, welche möglicherweise bei einzelnen erreicht sind aber die allgemeinen Forderungen überschreiten. Er wird hierdurch leicht wenn auch nur halbbewust zu einer Schaustellung verleitet, welche dem Ernst und der Wahrhaftigkeit der Prüfung nicht entspricht und den sachkundigen Beobachter doch nicht zu teuschen vermag. Überhaupt sollen die Fragen so viel als möglich darauf ausgehen, den Zusammenhang der Kenntnisse das Verständnis und die Aneignung des Unterrichtsstoffs und hiermit den Grad wirklicher und durchgedrungener Geistesbildung zu ermitteln, und hierzu dienen besonders solche Aufgaben, welche den Schüler möglichst in eigene Tätigkeit versetzen und zu selbständiger Entwickelung seines Wissens und seiner Kraft veranlassen. Solcher Fragen genügen wenige, um das Urteil des Lehrers vor den übrigen Abgehenden vor seinen Amtsgenossen und dem Aufsichtsbeamten zu rechtfertigen, und einer weit ausgedehnten Prüfung bedarf es dann um so weniger, als dieselbe doch unvermeidlich zur Abspannung der Schüler und somit zu unzuverlässigen Ergebnissen führen würde.

*) Der Verfasser hat in seinem früheren Amte der Prüfung von mehr als sechstausend Abiturienten beigewohnt, er ist aber niemals versucht gewesen einem Schüler gegen das Bedenken und die vorgängige Warnung der Lehrer das Zeugnis der Reife zu erwirken. Vgl. M. Bréal a. a. O. S. 91: „Un autre avantage de l'organisation allemande, c'est qu'elle assure aux directeurs et aux professeurs des gymnases une grande autorité. L'élève sait que, le jour de l'épreuve venu, leur jugement pésera dans la balance d'un poids presque décisif. Tandis que chez nous l'attention du candidat est attirée hors de la classe pour scruter le programme de l'examen et cultiver de préférence les exercises qui comptent, l'élève allemand est obligé de se convaincre que le chemin le plus sûr pour franchir l'épreuve finale, c'est de satisfaire ses maîtres et de remplir sa tâche journalière. Le professeur n'est pas réduit à faire aux paresseux des prédictions trop souvent démenties par l'évènement: il est en mesure de donner une sanction à ses menaces. Un si grand pouvoir laissé au maître pourrait sans doute avoir quelquefois des inconvénients, si celui-ci ne savait pas que l'examen doit justifier aux yeux de la commission le jugement défavorable par lui porté sur tel ou tel élève.“

Die Schlußabstimmung hat sich lediglich auf den Sachverhalt zu gründen und jede äußere Rücksicht auf den vermeintlichen Ruf der Schule, auf den angeblichen Lebensberuf des Zöglings oder auf seine äußere Lage abzuweisen. Der gute Ruf der Schule bemißt sich nicht nach der geringen Zahl der durchgefallenen Schüler sondern nach der sachlichen Strenge der Forderungen und eben diese Strenge ist das wirksamste Mittel um die Schüler zu angemessener Arbeit zu spornen und die unfähigen zu eignem Heile bei Zeiten in andere Bahnen zu weisen. Für den künftigen Beruf, er sei welcher er wolle, ist aber der Schüler am besten vorbereitet, welcher den Forderungen der Schule vollauf genügt, und überdies werden bekanntlich über die Berufswahl nicht selten falsche Angaben versucht um auf die Entscheidung der Lehrer einzuwirken. Auch ist es in Wahrheit grausam, dürftig vorbereitete und wenig befähigte Schüler mit dem Zeugnis der Reife zu versehen; wenn sie später den Staatsprüfungen nicht genügen, so ist ihre Zukunft völlig vernichtet und selbst wenn sie diese Probe notdürftig bestehen sollten, so vermögen sie doch weder sich noch ihrer Umgebung zur Befriedigung zu leben. Die einfache Frage bleibt immer, ob der betreffende Schüler nach Wissen und Bildung reif ist, d. h. ob er den Forderungen der Schule und des Gesetzes genügt, und hierauf muß die Antwort ebenso einfach und ohne alle Nebenrücksichten gegeben werden. Das Abgangszeugnis hat den Sachverhalt ohne Härte wie ohne übertriebenes Lob auszusprechen; frühere Verfehlungen, welche im weiteren Schulleben wider gut gemacht sind, sollen in ihm nicht berürt, mittelmäßige Leistungen nicht durch Schönmalerei verdeckt werden. Wie in seinem ganzen Verfahren so soll sich der Lehrer auch bei diesem letzten Akt seiner Tätigkeit von den beiden Grundgesetzen seines Wirkens, der Liebe und der Wahrheit, leiten lassen, von einer Liebe, welche kräftig genug ist um sich die Fürsorge für das Seelenheil des Zöglings durch keine Schwäche trüben zu lassen, und von einer Wahrheit, welche ihr Urteil an seinem Ringen und Streben, nicht aber an seinen Mängeln abmißt.

Den scheidenden Schülern gebürt um ihrer selbst und um der Schule willen eine feierliche Entlassung und ein herzlicher Abschied. Es ist das letzte Wort, welches die Schule an sie richtet; es muß also ein bleibendes Andenken bei ihnen finden, gleich geeignet die Anhänglichkeit an ihre Bildungsstätte zu verstärken und eine Mahnung für ihr ferneres Leben zu sein. Der Direktor soll also aus der Seele der scheidenden Zöglinge und in sie hinein sprechen; seine Aufgabe ist hier dieselbe, wie in dem sonstigen Schulleben, die idealen Lebensregeln auf das Bedürfnis der einzelnen anzuwenden. Somit soll er sich solcher allgemeinen Be-

trachtungen enthalten, welche wie schön und richtig an sich doch die umstehenden Zöglinge nicht treffen; er soll vielmehr auch in seinem Schlußwort zeigen, daß er sie gekannt und gehegt hat, daß er ihr Wol auch ferner auf seinem Herzen trägt und daß er ihnen diejenige Reinheit und Kraft der Gesinnung erhalten möchte, welche das wahre Ziel der Schulbildung ist und den sichersten Besitz für das Leben wie den besten Lohn für den Erzieher gewährt.

Kapitel 7.

Anhang über die neuen Lehrpläne.

a) Ihr allgemeiner Zweck.

§ 147.

Die Änderungen, welchen unser höheres Schulwesen in den größeren deutschen Staaten seit 1890 unterzogen worden ist, nötigen zur Feststellung des Verhältnisses, in welchem sie zu den allgemeinen in diesem Buche niedergelegten Grundsätzen stehen. Diese Grundsätze sind aus dem Wesen des Geistes, aus dem Zweck der Vorbildung für die Aufgaben der höheren Gesellschaftsklassen, aus den Anlagen und der Geschichte des deutschen Volkes abgeleitet und an langjährigen und ausgedehnten Beobachtungen geprüft. Ist hierbei in richtiger Weise verfahren, so sind sie unveränderlich, wenigstens so lange nicht grundstürzende Umwälzungen eine völlige Umgestaltung unseres geistigen und öffentlichen Lebens herbeiführen und somit auch für die Jugenderziehung andere Bahnen und Mittel vorschreiben. Aber die Stetigkeit der Grundsätze schließt nicht eine Veränderung in ihrer Anwendung aus; sind also die neuen Einrichtungen von Belang, so kommt es hier nicht sowol darauf an, sie auf ihr inneres Recht und ihre Zweckmäßigkeit zu untersuchen, als vielmehr innerhalb und gemäß ihrer die Verwendbarkeit der bisher entwickelten Grundsätze darzutun. Dies soll in gegenwärtigem Anhange versucht werden.

Obschon nun das Maß wie das Ziel der getroffenen Änderungen in den verschiedenen Staaten nicht unerheblich unter einander abweicht, so scheinen sie doch überall ziemlich auf denselben sachlichen Erwägungen zu beruhen, auch abgesehen von dem unverächtlichen Beweggrunde, daß ein wesentlicher Unterschied in dem höheren Schulwesen unter den deutschen

Staaten an sich vom Übel sein würde, weil hiermit eine Ungleichartigkeit der Vorbildung für die Universitäten, diese gemeinsam deutschen Anstalten, und die akademischen Berufsarten geschaffen werden würde. Sehen wir von unreifem Geschwätz ab, so waren die vermeintliche Überbürdung unserer Söhne mit Schularbeit, ungenügende Fürsorge für die Pflege ihrer Gesundheit, Überfüllung der Anstalten und der Klassen, übermäßiger Zudrang zu dem Staats- und Kirchendienst, mangelhafte Vorbereitung für die sittlichen und staatlichen Aufgaben der Gegenwart die Gründe, welche zu einer Verminderung der wöchentlichen Schulstunden, einer Erweiterung des Turnunterrichts, einer anderen Abgrenzung der Schulgattungen, einer Beschränkung des altsprachlichen und einer Verstärkung des Unterrichts im Deutschen und in der neueren Geschichte führten. Dazu kamen einige seit langem und allgemein empfundene Mängel in der Vorbildung der Lehrer für ihren Beruf und andererseits in Verbindung mit allem dem die Sorge für die äußere Stellung der Lehrer, welche gleichsam als Ersatz für die Steigerung der Amtsaufgabe gehoben werden sollte. Unbefangene Freunde dieses Lehrerstandes sind freilich der Überzeugung, daß die Verbesserung seiner Lage ihm seit langem und vor dieser gesammten Bewegung gebürt hätte. Wie weit nun jene Änderungsgründe stichhaltig sind, würde Sache einer anderen Untersuchung sein; es hat von je manche Bewegung im Völkerleben gegeben, welche sich auch ohne den Nachweis innerer Notwendigkeit geltend zu machen wußte. Hier haben wir uns nur klar zu machen, welche Folgerungen aus jenen Voraussetzungen gezogen sind, welchen Einfluß diese Folgerungen auf die Gestalt der höheren Schulen und ihres Unterrichts haben sollen und wie diese Einwirkung mit den bleibenden Grundsätzen der Jugendbildung und mit ihrer idealen Aufgabe in Einklang zu setzen ist.

Zuerst ist zur Genügung eines wirklichen Bedürfnisses die berufsmäßige Ausbildung für das Lehramt in Preußen durch die Erlasse vom 21. Februar und 5. April 1890 erweitert und in der Weise geordnet worden, daß die Vorbildungszeit nach abgelegter Lehramtsprüfung auf zwei Jahre ausgedehnt ist, von denen das erste der sorgfältigen Einweihung des jungen Lehrers in die Technik seines Berufs unter steter Aufsicht des Direktors und des beauftragten Lehrers, das zweite der Übung in der Anwendung der so erlernten Unterrichtskunst dienen soll. Diese Bestimmung steht nach Zweck und Wesen im Einklang mit den Regeln, welche sowohl in § 77 dieses Buches, als in meiner Schrift über die Verfassung der höheren Schulen § 27 S. 126 ff. aufgestellt sind: an beiden Stellen ist die Ausdehnung der Probezeit auf zwei Jahre, die eingehende und förderssame Anleitung des jungen Lehrers, auch die

staatliche Fürsorge für seinen Unterhalt empfohlen. Gewinnt hierdurch die Berufsbildung unzweifelhaft an Sicherheit, wird der Anfänger mehr vor der Gefahr des Verkommens, der Mutlosigkeit, der Verhärtung, die Jugend vor den Folgen seiner Mißgriffe bewart, so ist doch andererseits aufmerksam darauf zu achten, daß nicht aus der Anweisung eine Abrichtung werde, daß keine Überschätzung allgemeiner Formeln und äußerer Kunstmittel eintrete, daß das höchste und edelste Ziel der Schulerziehung, die Bildung zu vaterländischer Treue und religiöser Sitte und die Übereignung idealer Anschauungen zum Zweck freier und lebendiger Verwendung niemals außer Acht bleibe. Diese Gefahr der Einschnürung liegt in der Gegenwart nicht so fern, und so hoch die Förderung der Unterrichtskunst durch Herbart zu schätzen ist, so wird von seinen Kategorien nicht selten ein einseitiger und beengender Gebrauch gemacht, mehr als sich mit dem Erfordernis geistiger Freiheit bei Lehrer und Schüler verträgt. Die Erleichterung der Auffassung für die Jugend mag immerhin das erste sein, das zweite ist die Erregung und Befruchtung ihrer Selbsttätigkeit und die Entwickelung ihrer gottverliehenen Eigenart; nicht nur von Verstand zu Verstand, auch vom Herz zum Herzen, kurz vom Geist zum Geist sollen die Unterrichtswege führen, wenn der Lehrer aus eigener Kraft erziehen und seine Schüler zu eigener Kraft und Verantwortlichkeit heranbilden soll. Es steht jedoch zu hoffen, daß diese Gefahr gleichförmiger Gebundenheit vorübergehen oder in der Mehrzahl der Fälle vor der Eigenart des Lehrers und vor der unerschöpflichen, stets neue Forderungen und Methoden aus sich erzeugenden Wissenschaft verblassen werde.

Auch die schärfere Abgrenzung der Schulgattungen, welche sich in Gemäßheit der neuen Bestimmungen ergeben wird, widerspricht unseren allgemeinen Grundsätzen keineswegs. Schon oben in § 113 sind die inneren Gründe aufgeführt, welche die Aufnahme des Lateinischen unter die Lehrgegenstände der Realschulen widerraten*); die ungebürliche Ausdehnung, welche es in den Lehrplänen von 1882 um äußerer Gründe willen erfahren hat, ist nunmehr der früheren bescheidenen Stundenzahl gewichen, in welcher es nur eine vorbereitende und formal ergänzende Wirkung für den sonstigen Sprachunterricht haben kann. Wenn nun wie früher so auch jetzt wider durch diese Beschränkung der Blick der Realschulen von den Universitätsstudien abgelenkt wird, so läßt sich hoffen, daß jener fremdartige Eindringling allmählich überhaupt aus dem Lehrplane der Realschulen verschwinden und diese Vereinfachung die an

*) Vgl. meine Verfassung der höheren Schulen, Aufl. 3, S. 262.

sich notwendigen und bei richtiger Gestaltung segensreichen Bildungsschulen zu einem gesammelteren Unterricht, mithin zu größerer Kraftwirkung befähigen wird. Dies ist jedoch nicht der alleinige, vielleicht nicht einmal der hauptsächliche Sinn der neuen Bestimmungen. Vielmehr enthalten sie die deutlichste Mahnung zur Vermehrung und zum Ausbau der sechsklassigen lateinlosen Bürgerschulen, welche für die gewerblichen Berufungsarten, für den unteren Beamtenstand und den einjährigen Heerdienst nicht nur die eben ausreichende, sondern wegen ihres einheitlichen Zusammenhangs besonders ersprießliche und bleibende Bildung liefern. Bisher nur in geringer Zahl und ohne die nötige Gemeinsamkeit und Schärfe der Einrichtungen vorhanden werden sie bei größerer Verbreitung und nach Gewinnung haltbarer Überlieferungen einem stark empfundenen aber bisher nicht klar gedachten Bedürfnis des Volkes und der Gesellschaft abhelfen und, was ihnen zu nicht geringer Empfehlung gereicht, den Vollanstalten, Gymnasien wie Realschulen, eine Menge von Schülern entziehen, welche dort weder zu ihrem noch zu ihrer Mitschüler Heile weilten, den Unterrichtserfolg schmälerten und die Lehrer mit der unmöglichen Aufgabe belasteten, in überfüllten Klassen die Schüler zu geistiger Freiheit zu erziehen. Hieraus erhellt, wie segensreich diese zunächst der Schulverfassung angehörige Änderung auch auf die Unterrichtserteilung einwirken muß. Daß infolge dessen auch die pädagogische Denkweise des gesammten Lehrstandes an Sammlung Einfachheit Schärfe gewinnen, somit seine Arbeit wesentlich erleichtern wird, bedeutet ein weiteres Lob dieser Einrichtung. Fällt nämlich allmählich die Zwittergattung der lateinischen Realschulen und hiermit eine niemals völlig lösbare Aufgabe fort, so handelt es sich für die Lehrer nur darum, für zwei kenntlich auseinander tretende Schularten die Ziele und Mittel des Unterrichts scharf zu scheiden und mit völliger Klarheit zu verfolgen: mit den Mischschulen schwinden auch die Mischgedanken und demzufolge auch der Mismut, welchen jedes unklare Tun und jedes halbe Ergebnis in uns wachruft. Diese Erwägung gewinnt aber an Wichtigkeit durch die so nahe liegende und doch bisher fast gänzlich übersehene Tatsache, daß es schlechthin nicht angeht, ja unmöglich ist, die gesammte Lehrerwelt an unseren höheren Schulen und ihre durch mehr als ein Menschenalter gefestigte Unterrichtsweise und Unterrichtsüberlieferung plötzlich umzuschaffen und für veränderte Ziele tauglich zu machen. Alles ist also willkommen, was bei sachlicher Berechtigung ihre Aufgabe verklären und vertiefen, ihre Wege vereinfachen kann.

Die gröste und nächste Bedeutung haben indes die neuen Bestimmungen für die Lehrpläne der verschiedenen Schularten; wir haben

sie uns nach Grund und Art klar zu machen und hieraus ihre Einwirkung auf eine veränderte Unterrichtsverteilung abzuleiten*).

Gemeinsam ist sowohl den verschiedenen Schularten als den einzelnen Staaten die Herabsetzung der wöchentlichen Stundenzahl. Nur Bayern hat hierin keine Änderung getroffen, weil dort die Unterrichtszeit schon bisher sich in angemessenen Schranken hielt; auch kommt für diesen Staat die größere Zahl der fakultativen Unterrichtsfächer (Italienisch, Stenographie) in Betracht. Die Ermäßigung der Stundenzahl, welche wesentlich auf die unteren Klassen fällt, verfolgt den löblichen Zweck, die Jugend vor geistiger und körperlicher Überanstrengung zu behüten; der Wegfall einiger Lehrstunden läßt sich namentlich für diese Altersstufe durch methodisches Verfahren des Lehrers ausgleichen. In geringerem Grade sind die Unterrichtsstunden auch für die oberen Klassen verkürzt, vermutlich aus demselben Grunde; wir werden später die Mittel erwägen, welche der hierdurch unleugbar verursachten Einengung einiger Unterrichtsbestandteile, namentlich der Übungen, Hilfe bringen können. Die Verringerung der Klassenstunden trifft nun überwiegend die alten Sprachen und die alte Geschichte, wogegen das Deutsche einen Zuwachs, das Französische auf den Gymnasien eine sehr heilsame Verschiebung erfahren und die Mathematik mit den Naturwissenschaften sich meist soweit auf dem alten Stande erhalten hat, als nicht auch auf sie namentlich in den unteren Klassen die Herabsetzung der gesammten Stundenzahl eingewirkt hat. Weshalb in Preußen an den Gymnasien die alten Sprachen so ziemlich die alleinige Einbuße haben tragen müssen, ist nicht abzusehen; eine Herabsetzung der mathematischen Unterrichtsstunden in den drei oberen Klassen auf je drei ist neben der Beschränkung des Lateinischen und Griechischen lediglich ein Akt der ausgleichenden Gerechtigkeit und auch an sich bei geschickter Lehrweise sehr wohl zu tragen. Ein Mittel zur Linderung dieses Schadens innerhalb der neuen Lehrpläne soll später erörtert werden. Vorsichtiger ist hierin Bayern und Sachsen verfahren, sicher in der Überzeugung, daß es im altsprachlichen Unterricht nicht nur auf Verständnis und Auffassung, sondern auch auf reifliche Anschauung und Übung ankomme, welche in allzu kurzer Zeit sich nicht erreichen läßt. In Würtemberg ist zwar die frühere hohe Stundenzahl für das Lateinische ermäßigt, aber immer noch genügender Raum für diese Sprache beibehalten, für das Griechische sogar, mit Ausnahme der beiden oberen

*) Vgl. besonders die sehr verdienstliche Zusammenstellung und Beurteilung G. Uhligs im Humanistischen Gymnasium III, S. 1—40. Es ist mir ein Bedürfnis, die besonnene Tätigkeit dieses erfahrenen Schulmannes in der jetzigen Schulbewegung mit warmem Danke anzuerkennen.

Klassen, eine Erhöhung eingetreten. Die Vermehrung der Turnstunden braucht hier nur berürt zu werden: sie wird vorteilhaft wirken, falls die Einrichtungen für dieses Unterrichtsfach auch demgemäß erweitert werden. Ohne dies, namentlich ohne eine Verstärkung der Lehrkräfte und ohne eine Vermehrung oder Vergrößerung der Turnhallen, ohne Schaffung geeigneter Plätze für die Turnspiele würde sie eher störend oder überhaupt nicht ausführbar sein.

Die Verringerung der Gesamtstundenzahl an den Realanstalten drückt sich im Lehrplan der Realgymnasien besonders in der Beschränkung des lateinischen, zum Teil leider auch des französischen Unterrichts aus. Auch hieraus erhellt, wie vielspältig und ohne einheitliche Wucht der Plan dieser Anstalten gebaut ist, obschon er jetzt durch das Beschneiden des Lateinischen unzweifelhaft gewonnen hat. An den Oberrealschulen hat besonders das Französische den Stundenausfall tragen müssen; dies ist um so bedenklicher, als an den lateinlosen Anstalten nach S. 32 der preußischen Lehrpläne das System der Grammatik als solches am Französischen zur Erkenntnis gebracht und die einzelnen sprachlichen Erscheinungen in das System eingefügt werden sollen. Ganz mit Recht, da hier das Französische die formalbildende Wirkung des Lateinischen zu übernehmen hat. Aber wenn, wie es dort weiter heißt, das Theoretische gründlicher zu befestigen und zugleich das Praktische einschließlich der Sprech- und Schreibeübungen reichlicher zu betreiben ist, so wird es ganz besonderer Umsicht bedürfen, um innerhalb der verkürzten Zeit dieses Doppelziel durch Ausscheidung des Überflüssigen und durch enge Zusammenfassung des Wesentlichen zu erreichen. Die Kürzung des englischen und mathematischen Unterrichts an diesen Anstalten ist ohne Belang. Bei allem dem zählt das preußische Realgymnasium und die lateinlose Oberrealschule in den drei oberen Klassen zwei Wochenstunden mehr, als das humanistische Gymnasium, 30 gegen 28; ein deutlicher Fingerzeig, daß in dem letzteren noch an eine andere Art der wissenschaftlichen Förderung außerhalb der Schulzeit gedacht worden ist. Denn lediglich zur Ermöglichung der Teilnahme an dem fakultativen Unterricht im Englischen oder Hebräischen wird diese Ermäßigung nicht gedacht sein, da beide Fächer bei geschicktem Unterricht äußerst wenig Hausarbeit erfordern. Unter den beiden zur Wahl gestellten Formen des Lehrplans für die lateinlose höhere Bürgerschule (Realschule), welche beide als ausreichend und zweckmäßig gelten können, macht besonders die zweite (S. 7 des Lehrpl.) durch ihre innere Geschlossenheit und Abrundung einen woltuenden Eindruck.

Die Folgen dieser Neuordnung für die einzelnen Fächer sind eben

noch festzustellen; aber welche Folgen soll oder wird sie für das gesamte Bildungsergebnis haben? Wird es hierdurch innerlich beeinträchtigt und erschüttert, das Gesamtziel merklich niedriger gesteckt werden, oder darf man annehmen und sich danach einrichten, daß es sich in den Fachwissenschaften nur um den Wegfall einzelner Leistungen, die Schmälerung einzelner Fertigkeiten handele? Wäre das erstere namentlich für die Gymnasien zu fürchten, so müßte sich der Schaden der Neuordnung nicht nur innerhalb der einzelnen Fächer, sondern auch für die Universitätsstudien fortsetzen, sich hiernach unvermeidlich in der Abnahme des nationalen Bildungsschatzes und in der Schwächung der nationalen Geisteskraft ausdrücken und dann eine baldige Abhilfe gebieterisch erheischen. Die Absicht und das Bewußtsein des Gesetzgebers kann sich also hierauf nicht gerichtet haben; aber auch die unbeabsichtigte Wirkung dieser Art läßt sich, wie im folgenden gezeigt werden wird, wo nicht gänzlich vermeiden, so doch soweit verringern, daß sie neben den Vorteilen der neuen Bestimmungen ertragen werden darf. Dies gilt insbesondere für die Gymnasien; denn die Realschulen beiderlei Art erleiden, mit Ausnahme des erwähnten Bedenkens gegen den französischen Unterricht, eigentlich keinerlei Einbuße. Das Zurückdrängen des Lateinischen in den sogenannten Realgymnasien ist vielmehr, wie schon bemerkt, als eine wesentliche Besserung und Erleichterung anzusehen, so lange diese Schulgattung überhaupt noch bestehen soll. Die Hauptsache ist und bleibt, daß die Einheitlichkeit und die Harmonie der Schulbildung, das A und O der Geisteserziehung, erhalten werde. Sind schon bisher die Lehrfächer und der Unterrichtsstoff nicht willkürlich ausgewählt, gehören sie vielmehr nach ihrer Art und Ausdehnung innerlich zusammen, so muß ihr gegenseitiges Gefüge und der wohlabgemessene Grad ihrer Beteiligung auch ferner im ganzen unverändert bleiben, umsomehr, als doch der jugendliche Geist derselbe geblieben ist und überhaupt bei einem so feinen und vielgliedrigen Unterrichtswerk sich ohne Verletzung des ganzen Lebensbaues nichts willkürlich abschneiden oder hinzutun läßt.

b) Die einzelnen Änderungen.

§ 148*).

Der Lehrplan des Gymnasiums hat durch die Verschiebung des Französischen bis zur Quarta wesentlich gewonnen. Dem inneren

*) Vgl. meinen Aufsatz in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1892 S. 529—542 und meinen Vortrag über den altsprachlichen Unterricht der oberen Gymnasialklassen nach dem neuen preußischen Lehrplan, im Humanistischen Gymnasium von Uhlig, III, S. 97—103.

Gange und Zusammenhange des Sprachunterrichts würde allerdings der oben § 129 S. 514 empfohlene Aufschub dieses Faches bis zur Tertia noch mehr entsprechen, falls gleichzeitig der griechische Unterricht in der Quarta wider hergestellt würde. Ist dies aber jetzt nicht zu erreichen, so darf es schon als eine in vielem Betracht erhebliche Besserung gelten, daß die Schüler jetzt einen zweijährigen Zeitraum und einen demgemäß abgestuften Unterricht im Lateinischen erhalten, um sich in die Fügungen und den Wortschatz dieser Sprache ohne Störung durch ein zweites fremdes Idiom einzugewöhnen. Daß auf diesem Wege ihr Sprachvermögen an Klarheit und Schärfe gewinnen und durch die vorgängige reichlichere Anschauung des Lateinischen der Erlernung gerade des Französischen wirksam vorgearbeitet werde, bedarf keiner Erläuterung. Aber es ist auch für die gesunde Entwickelung des Geistes überhaupt vom grösten Wert, daß die gleichzeitige Übung in verschiedenartigen Fächern nicht gar zu einer Verrenkung und Auseinanderzerrung der jugendlichen Kraft werde. An den Zielen dieses Unterrichts ist durch die neuen Lehrpläne nichts geändert; in der Verteilung des Lehrstoffs findet sich gegen die oben § 130 gegebene Gliederung nur der Unterschied, daß sie einen Teil des dort der Tertia zugewiesenen schon in die Quarta aufnehmen. Des grammatischen Lernstoffs wird in ihnen fast noch zu viel geboten; sehr zu loben ist, daß aus ihm die Geschlechtsregeln und die Wortstellung nicht erwähnt werden, da beides sich einfacher und anschaulicher beim Übersetzen einprägen läßt. Daß der syntaktische Unterricht vorzugsweise nach den Redeteilen zu ordnen sei, ist anfechtbar; richtiger scheint es die wichtigsten syntaktischen Verhältnisse überhaupt nicht gesondert erlernen zu lassen, sondern an den gebräuchlichsten Satzverbindungen zugleich mit den dazu gehörigen Bindewörtern deutlich zu machen. Dies gilt namentlich für die Lehre vom Konjunktiv und von den Bedingungssätzen. Mit Recht werden die auch oben S. 516 empfohlenen Übungen im Rechtschreiben besonders angeordnet; sie sind am zweckmäßigsten mit der Widerholung der übersetzten Lesestücke zu verbinden.

Das Deutsche hat in den beiden oberen Klassen der Gymnasien eine geringe Ausdehnung erhalten und soll nach den Erläuterungen zu den preußischen Lehrplänen S. 71 hierdurch noch mehr in den Mittelpunkt des gesammten Unterrichts gerückt werden, so daß ungenügende Leistungen in diesem Fache von der Erteilung des Reifezeugnisses bei der Abgangsprüfung ausschließen. Außerdem weisen die Erläuterungen darauf hin, daß der deutsche Unterricht mit der Pflege vaterländischen Sinnes in enge Verbindung zu setzen sei. Daß indes hiermit ein Herausschreiten dieses Faches aus seinen eigentlichen Unterrichtswegen

nach Ziel und Verfahren nicht gemeint ist, zeigt die Schlußbemerkung auf S. 18 der Lehrpläne, nach welcher diese schwierige Aufgabe nur von solchen Lehrern voll gelöst werden könne, welche ein tiefes Verständnis für die Eigenart und die Geschichte der deutschen Sprache besitzen. Ob zu diesem Behufe eine Vermehrung der wöchentlichen Stundenzahl unbedingt erfordert wurde, mag dahingestellt bleiben; sie wird in den beiden oberen Klassen, von denen hier allein die Rede ist, zur reichlicheren und gründlicheren Einführung in unseren Schriftschatz zu verwenden sein, da für die schriftlichen Übungen von ihr kein Gebrauch gemacht werden kann. Ein großer Fortschritt gegen den Lehrplan von 1882 ist die Wideraufnahme unserer mittelalterlichen Sprache und Litteratur in den Schulunterricht, was den oben S. 484 aufgestellten Gesichtspunkten entspricht. Dort ist dieser Unterricht nach der Prima verlegt, der jetzige Lehrplan will ihn in der Obersekunda erteilt wissen; welches das zweckmäßigere sei, mag die Erfahrung lehren. Für die Behandlung werden auch ferner die in § 122 gegebenen Weisungen zu befolgen sein. Auch was über die Wahl der Schriftwerke und die Art ihrer Erklärung gesagt ist, stimmt im wesentlichen mit der in diesem Buche § 39, 43, 122, 134 erteilten Anleitung; zu einer Änderung der Methode ist also kein Anlaß. Dasselbe gilt von dem Gegenstande und der Beurteilung der deutschen Aufsätze; es soll indes hier nochmals ausdrücklich gegen die immer noch nicht geschwundene Hyperaesthetik in der Wahl der Aufgaben und gegen die Verstiegenheit der Analyse z. B. der dramatischen Charaktere gewarnt werden. Nicht mit Urteilen, sondern mit Gefühlen, Bildern und Ideen soll dieser Unterricht das jugendliche Gemüt füllen. Daß der Primaner zur Einsicht in den Bau des Dramas und in die Charaktere seiner Helden angeleitet werden soll, ist allerdings richtig und unumgänglich; daß beides zu vollem Verständnis zu bringen sei (S. 18 der Lehrpl.), klingt doch etwas überschwänglich angesichts des Streits, welcher unter gewiegten Aesthetikern über den Charakter der Emilia Galotti, Wallensteins oder Hamlets noch immer nicht zum Austrag kommen will. Sehr zweckmäßig wird eben dort die vergleichende Zusammenstellung von Gedichten empfohlen, welche denselben Gegenstand behandeln; man darf hierunter wol auch einen Vergleich der Goetheschen Iphigenie mit der Euripideischen verstehen, und dies leitet noch zu einer anderen Erwägung über. Es ist eigentlich eine Tautologie, daß der deutsche Unterricht unserer Sprache und Schriftwelt gehört, und doch ist es ein keineswegs unerhörter Unfug, wenn ein deutsches Lesestück, ein Drama zu weitführenden Abschweifungen in das Gebiet der Geschichte über das nächste Bedürfnis des Verständnisses hinaus misbraucht wird, ein grobes Unrecht

gegen das Schriftwerk und gegen den jugendlichen Geist. Aber es wird hierdurch nicht ausgeschlossen, daß für die mündlichen Vorträge der Schüler auch solche Aufgaben gewählt werden, welche der Geschichte, zunächst des Vaterlandes, dann aber auch fremder Staaten, insbesondere des Altertums mit seinen realen Seiten entnommen sind. Der Zusammenhang unter den Lehrfächern wird hierdurch inniger, das Wissen der Schüler klarer, und beiläufig bemerkt ist hiermit wenigstens die Möglichkeit gegeben, dem so sehr beschnittenen Unterricht in den alten Sprachen wenigstens für ihre Schriftwerke einige Unterstützung zu leihen. Ferner soll hier noch zu den Ratschlägen auf S. 496 die dringende Mahnung an den Lehrer hinzugefügt werden, bei der Beurteilung der deutschen Aufsätze und Vorträge neben aller Milde betreffs des Inhalts unnachsichtig gegen alle sprachlichen Fehler und Misbildungen, insbesondere gegen die übelen Entartungen der Tagesschriftstellerei zu verfahren. Mit dem schiefen Ausdruck schleichen sich auch schiefe Gedanken ein, und wenn unsere Sprache Gott sei Dank sich einem falschen und äußeren Regelzwange nie fügen wird, so soll man doch die Regeln beobachten, die sich aus ihr selbst und ihrer Geschichte wie aus der Klarheit und Schärfe des Denkens ergeben*). Nicht nur eine Erleichterung, sondern eine innere Förderung ist mit der Bestimmung auf S. 66 gegeben, daß fortan nur sechs häusliche Aufsätze im Schuljahr geliefert werden sollen; dies entspricht völlig den in diesem Werke S. 408 und 493 entwickelten Grundsätzen.

Das gröste Aufsehen hat, wie schon angedeutet, die starke Verkürzung des altsprachlichen Unterrichts in den preußischen Lehrplänen erregt; sie tritt namentlich in den drei oberen Klassen sehr empfindlich zu Tage und wol mancher wackere Schulmann hat sich gefragt, ob nunmehr überhaupt das deutsche Gymnasium in seinem Kerne und seiner eigentlichen Lebenskraft weiter bestehen könne oder, wenn dies doch außer Frage stehe, wo die Wege zu finden seien, auf denen man wenn nicht zu dem gleich hohen Ziele, so doch zu einem gleichwertigen Ergebnis gelangen könne. In anderen Staaten ist es dem Lehrer leichter gemacht; wenn aber von dem eigentlichen Inhalt der Jugendbildung auch in Preußen nichts abgebrochen werden soll, was doch als unzweifelhaft anzusehen ist, so müssen mit aller Sorgfalt die Mittel aufgesucht werden, um diesen Schatz nicht nur unbeschädigt zu erhalten sondern auch in nationalem und idealem Sinne zu entwickeln und zu mehren. Erst wenn diese Mittel nichts

*) Von großem Verdienst sind die Schriften Wustmanns Allerhand Sprachdummheiten und besonders O. Schröders Vom papiernen Stil.

verschlagen sollten, würde es Zeit sein auf Änderung der erschwerenden Bestimmungen zu drängen. Ob dann in den drei oberen Klassen die wöchentliche Stundenzahl zu Gunsten des altsprachlichen Unterrichts von 28 auf 29 erhöht oder von den vier mathematischen Lehrstunden eine für die Klassiker abgegeben werden soll, mag in die freie Wahl der Anstalten gestellt werden; beides ist gleich zulässig und leicht ausführbar.

Nehmen wir indes die jetzige Sachlage an, so geht die Absicht des Gesetzgebers dahin, daß die Grammatik fortan nicht mehr um ihrer selbst willen betrieben sondern vor allem in den Dienst der lebendigen Sprache und Litteratur gestellt werden soll. Dies widerspricht nun den schon jetzt geltenden Regeln keineswegs*); es folgt vielmehr aus dem Grundsatze, daß der lateinische und natürlich ebenso der griechische Unterricht mit dem vollständigen Satze und nicht mit dem losgelösten grammatischen Paradigma beginnen soll. Wird diese anerkannte Vorschrift durch alle Klassen in der Art verfolgt, daß das grammatische Gefüge erst auf Grund der sprachlichen Anschauung zur selbständigen Auffassung gebracht wird, was bisher nicht überall mit der erwünschten Strenge geschehen mag, so wird dem Schüler viel Anstrengung und Zeit erspart und zugleich durch dieses lebendige Hinüber und Herüber die Teilnahme für die sprachliche Arbeit erhalten. Dies ist der allerdings schon bekannte Weg, um regelrechte Sicherheit mit beweglicher Anschauung zu verbinden, die Aufnahme des Stoffs mit dem gleichzeitigen Verständnis der Form zu verbürgen, und er muß unbedingt verfolgt werden, so lange der Schüler in den Anfängen der Spracherlernung steht, oder mit anderen Worten so lange er ein schlechthin lernender ist. Allein es wäre falsch und für die allgemeine Geistesentwickelung verhängnisvoll, wenn nicht zur rechten Zeit auch die Einsicht in den grammatischen Bau der Sprache eröffnet würde nicht nur zur Befestigung des Erlernten, sondern auch um die Schüler bewust und unberechnet zum Verständnis eines Gebildes anzuleiten, welches nach seinem allgemeinen Gedankengerüst wie nach seinem geschichtlichen Wachstum nicht seinesgleichen unter allen Kunstwerken hat. Die bloße möglichst rasche Einprägung des Sprachstoffs ist ein roher unserer Gymnasien unwürdiger Empirismus. Wenn die Sprache keinenfalls zu einer Beispielsammlung für ein Skelet grammatischer Regeln abgetödtet und vergewaltigt werden darf, so soll sie doch auch nicht zum bloßen Mittel für das Verständnis der Schriftwerke herabgewürdigt werden. Sie hat an und in sich ihren Wert und ihre unvergängliche Bildungskraft und die Eingewöhnung in sie, die klare Auffassung und der gelenke Gebrauch ihrer

*) S. o § 106 S. 374, 376 und besonders 445.

Glieder macht nicht nur den fertigen Lateiner und Griechen sondern schafft vor allem Schärfe und Geschmeidigkeit des eigenen Geistes*).

Verwandter Art ist, was der preußische Lehrplan S. 24 über den Wert der guten Übersetzung ins Deutsche völlig zutreffend bemerkt; diese ist allerdings die beste sprachliche Erklärung des Schriftstellers, insofern sie eine genaue Kenntnis beider Sprachen und ihrer Mittel sowol voraussetzt als ganz besonders fördert. Ebenso beherzigenswert ist die dortige Bemerkung, daß diese Übersetzung in gemeinsamer zwischen Lehrer und Schüler sich bewegender Arbeit festzustellen sei, nur daß man hierbei zur Vermeidung der S. 297 bezeichneten Misgewohnheit den Schüler bei dem Versuch selbständiger Übersetzung nicht vorzeitig unterbrechen, sondern erst nach und dann in Gemeinschaft mit ihm den Musterausdruck ermitteln soll. Es ist klar, daß gerade aus einer so sorgsam gewählten Übersetzung der Gewinn hervorgeht, welchen man für die Muttersprache aus der Beschäftigung mit fremder Litteratur erhofft. Für zwei andere eben dort vorgeschriebene Übungen ist jedoch ein knappes Maß zu empfehlen. Schriftliche Übersetzungen aus dem Lateinischen können nach jenem mündlichen Verfahren wesentlich nur einer Prüfung der erlangten Fertigkeit dienen, allenfalls auch an Sorgsamkeit gewöhnen. Sie haben also nur einen Ergänzungswert, abgesehen von der hier besonders nahe liegenden Gefahr des Abschreibens. Nicht mehr Wert vermag ich auch nach weiterer Erwägung dem dort und S. 21 sogar als regelmäßige Übung vorgeschriebenen unvorbereitetem Übersetzen beizumessen. Es mag gelegentlich zum Prüfstein dienen, wie weit die Fertigkeit der Schüler im Auffassen fremdsprachlicher Schriften gediehen sei; aber eine wirkliche Förderung kann für sie aus dieser Fabrikarbeit nicht entspringen, eher eine Versuchung zum Raten und zur Oberflächlichkeit. Von den Bedenken, welche oben S. 400 gegen diese Augenblicksversuche angeführt sind, vermag ich nichts zurückzunehmen. Hiernach wird es reichlich genügen, wenn beiderlei Art der Übersetzung vierteljährlich einmal angestellt werden; sie werden eher dem Lehrer als dem Schüler zu Hilfe kommen.

Jene bleibende Bildungswirkung des altsprachlichen Unterrichts pflegt wol die formale genannt zu werden; es ist der große Vorzug beider alten Sprachen und Litteraturen, daß sie mit dieser formalen Erziehung zur Kraft und Klarheit den Geist zugleich mit Anschauungen und Gedanken von idealem d. h. ewigem Gehalte erfüllen. Hieraus rechtfertigt sich das Gewicht, welches die Lehrpläne S. 24, 72 auf das inhaltliche

*) Uhlig a. a. O. S. 34 unterscheidet sehr gut die doppelte Art der Sprachbetrachtung.

Verständnis der Schriftsteller legen, welches freilich ohne sichere Sprachkenntnis, ohne genaue Auffassung der Satzverhältnisse, klare Unterscheidung synonymer Ausdrücke nicht gewonnen werden kann. In diesem Bezuge verleihen die Lehrpläne den bisherigen pädagogischen Erfahrungen den Stempel amtlicher Billigung. Nicht um die unvermittelte und deshalb im Grunde gedächtnismäßige Aufnahme des Inhalts, sondern um das Verständnis des Schriftwerks nach Sprache, Bau, Zusammenhang und Ideengehalt handelt es sich bei der Übersetzung und Erklärung der alten Schriftsteller*). Es ist nicht ein Unglück, eher eine Gunst und jedesfalls ein erklärlicher Vorgang, daß sich von den alten Schriftdenkmälern überwiegend nur die besseren erhalten haben, und außerdem wissen wir ja, welche Bedeutung die Alten dem Zusammenklang von Form und Inhalt beimaßen. Dieser Einklang mangelt der deutschen Litteratur unserer Tage allzusehr, daher die Überfülle der Erscheinungen, denen freilich das Öl der Studierlampe nicht anzumerken ist. Soll aber jenes umfassende und eindringende Verständnis erreicht werden, so muß Übersetzung und Erklärung ohne Hast, aber gedrungen und in stetigem Zusammenhang fortschreiten. Darf das Schriftwerk nicht zur Wiederholung der Grammatik misbraucht werden, so soll es ebensowenig der Sammlung realer Kenntnisse dienen, zu denen der Inhalt nicht an sich auffordert. Noch weniger soll es, wie schon für den deutschen Unterricht bemerkt ist, den Boden zur Abschweifung auf andere Gebiete hergeben, die nicht schlechthin mit seinem Gegenstande zusammengehören. Was der römische Ritterstand zur Zeit der sinkenden Republik für die Geldwirtschaft des ungeheuren Reichs bedeutete, der Begriff der Nobilität, der Unterschied der Optimaten und Popularen kann allerdings beim Lesen des Cicero und Sallust nicht außer Acht bleiben, und der Art sind eben die Punkte, in denen der Unterricht in den alten Sprachen und der alten Geschichte einander unterstützen. Aber breite und systematische Darstellungen dieser Dinge gehören nicht zur Erklärung des Schriftstellers, die in sich gesammelt sein soll und hiermit auch die Samlung des jugendlichen Geistes erzwingt, während redselige Ausführungen nur zerstreuend wirken. Diese Gedrungenheit ist auch deshalb geboten, weil die Zeit für das Übersetzen bei der Verkürzung dieses Unterrichts auf das sorgsamste zu Rate gehalten werden muß, um doch annähernd die Schüler zu einer ausreichenden Kenntnis der klassischen Schriftwerke zu führen.

Eben diese Beengtheit zwingt nunmehr auch, unter den Schulschriftstellern eine strengere Wahl als bisher zu treffen und uns auf das

---

*) S. o. S. 395.

schlechthin mustergiltige und unentbehrliche zu beschränken. Wir haben also in der Prima auf die philosophischen und rhetorischen Schriften Ciceros zu verzichten*); bei der anderweitigen Gestaltung des stilistischen Unterrichts ist hieran nicht allzuviel verloren, zumal jene in der Mehrzahl hausbacken, diese allzu technisch sind, um die lebendige und stetige Teilnahme der Schüler zu wecken. Dem künftigen Philologen wird der Lehrer doch zur Kenntnis beider, der rhetorischen in Verbindung mit dem Dialog des Tacitus, privatim behilflich sein; und die für die Geschichte der Philosophie unentbehrlichen Schriften Ciceros, de finibus bonorum und de natura deorum, eignen sich überdies nicht für den Schulunterricht. Ein Gewinn ist, daß mehr als bisher das Lesen der Ciceronischen Briefe betrieben werden soll; sie sind zur Kenntnis des Schreibens wie der gebildeten Verkehrssprache unter den Römern unentbehrlich und J. A. Ernesti wuste sehr wol, weshalb er als Schulmann sie so reichlich in der Klasse lesen ließ**). Daß neben ihnen in der Prima eine geeignete Rede Ciceros eintreten soll, ist völlig angemessen: man mag in Verr. II, 4, eine Auswahl der geschichtlich so wichtigen Philippiken (nicht die schmähsüchtige zweite) oder die sachlich unterrichtende pro Milone hierher ziehen, wiewol diese auch in der Obersekunda verständlich zu machen ist. Aus der Untertertia ist der lateinische Dichter gänzlich gestrichen; es bleibt doch die Frage, ob man nicht im zweiten Halbjahre einige leichte Vorübungen auch im Lesen der Verse an der Hand einer einfachen Chrestomathie anstellen sollte. Ein anderer Ausdruck, daß nämlich für Ovid und Vergil ein Kanon vorgeschrieben ist, kann misverstanden werden. Daß aus den Metamorphosen nur die unanstößigen und leicht übersichtlichen Fabeln, aus der Aeneis diejenigen Bücher gewählt werden, welche nach ihrem Inhalt und auch nach der Lebendigkeit der Darstellung die anziehendsten sind (I. II. IV. VI.), versteht sich. Auch kann, wenn nach der Bestimmung des Lehrplans ein Durchblick auf die ganze Dichtung des Vergil ermöglicht werden soll, der Anfang des siebenten, eine Episode aus dem neunten und der Schluß des zwölften Buchs hinzugenommen oder, falls die Zeit mangeln sollte, an Stelle des vierten Buches eingeschaltet werden. Ein weiteres Zurechtschneiden des Gedichts soll aber nicht Statt haben: der Willkür wird hierbei zuviel Raum gegönnt, der Dichter mishandelt und die Neugier der Schüler unnötig gereizt. Sehr gern würde ich in den Lehrplan der Obersekunda eine Auswahl aus den römischen Elegikern aufgenommen sehen, etwa nach den Seyffertschen

*) Vgl. hierzu oben S. 373.

**) S. o. S. 372.

Lesestücken, welche erwünschtermaßen auch griechische Elegien bringen, oder nach der zweckmäßigen Sammlung von C. Jacoby (1882); sie öffnen den Blick in eine neue Litteraturgattung und gestatten anregende Vergleiche mit Göthe u. a., sie sind leicht verständlich und ziehen erfahrungsmäßig die Jugend mehr an als Vergil, von welchem, wie schon bemerkt, eines der genannten Bücher immerhin ausgeschlossen werden könnte. Indes ist dies bei gedrungener Übersetzungsweise nicht einmal nötig: wenn nicht schon in der Untersekunda so können sicher und ohne Übereilung in der Obersekunda zwei Bücher der Aeneis in einem Halbjahre gelesen, das andere für die Elegiker verwendet werden. Die Bemerkung auf S. 25 der Lehrpläne, daß gleichzeitige Übersetzung eines Prosaikers und eines Dichters sich im allgemeinen nicht empfehle, wird wol für die drei oberen Klassen in beiden alten Sprachen einer Einschränkung bedürfen, so sehr ihre Richtigkeit sonst anerkannt ist.

Zur Wahl der griechischen Schulschriftsteller bringen die Lehrpläne nichts neues: daß der epische und jonische Dialekt nicht systematisch für sich zu behandeln, sondern beim Übersetzen des Homer und Herodot einzuüben sei, wird nicht nur durch die Knappheit der Zeit bedingt, sondern ist auch an sich richtig, wenngleich der Lehrer es gelegentlich an zusammenfassenden Widerholungen nicht wird fehlen lassen. Es wird aber reichlicher Hilfe und geordneter gemeinschaftlicher Vorbereitung in der Klasse bedürfen, um bei der geminderten Stundenzahl den Schülern das Verständnis des Platon und Sophokles möglich zu machen, während rein erzählende Abschnitte des Thukydides im allgemeinen leichter zu bewältigen sind. Dieses ist einer von den Punkten, in denen die Arbeit des Lehrers durch die neuen Bestimmungen merklich erschwert wird, — für das eigentliche Bildungswerk vielleicht beiden, Lehrer und Schüler, zum Heile —, und doch würde ein Gymnasium, welches jene Schriftsteller und daneben Demosthenes nicht böte, kein deutsches Gymnasium mehr sein. Von der Zielforderung kann also nichts abgelassen werden, so leichthin heut zu Tage, auch in Gemäßheit der jetzigen Lehrpläne, die Hilfe unterschätzt wird, welche das Verständnis der griechischen Schriftwerke durch Schreibeübungen in dieser Sprache erfährt. Gegen die verbindliche Einstellung der Xenophontischen Memorabilien in die Obersekunda muß ich meinen Widerspruch aufrecht erhalten: sie bieten höchstens eine sprachliche Förderung und sind inhaltlich kaum für den Lehrer von Wert, für den Schüler bei ihren langatmigen Induktionsbeweisen entschieden langweilig. Zudem versperren sie dem sonst in den Lehrplänen nicht genannten Lysias den Weg, welcher nach Inhalt und Sprache weit unterrichtender, für die Einsicht in das attische Gerichtswesen unersetzlich

und mit leichter Mühe dem Schüler anziehend zu machen ist. Es ist also sehr zu wünschen, daß die Provinzialschulkollegien die auf S. 73 erteilte Ermächtigung, auch andere Schriftsteller zuzulassen, reichlich und ohne Bedenken benutzen, namentlich auch ohne peinliche Einhaltung des dort gemachten Vorbehalts, daß durch diese Erweiterung des Übersetzungsstoffs dem Einlesen in die verbindlichen Klassenschriftsteller kein Eintrag geschehe. Wohin sollte es auch führen, wenn die in den Plänen aufgeführten Schriftsteller als unbedingt und ausschließlich verbindlich zu gelten hätten und eine Abweichung von diesem Kanon schlechthin unstatthaft wäre? Keinen Grundsatz hat die Dezemberversammlung einmütiger und freudiger verteidigt, als daß die bisherige Gleichförmigkeit der Lehrpläne gelockert, den einzelnen Anstalten eine vernünftige Freiheit in der Wahl der Methoden und der Unterrichtsmittel, wenn auch natürlich unter Festhaltung der allgemeinen Ziele, zugestanden werde. Zudem ist diese Freiheit der einzige Weg, auf welchem zum Heile und zur gesunden Entwickelung des gesammten Unterrichtswesens neue Versuche von einsichtigen Lehrern angestellt und neue Früchte von bleibender Bedeutung gewonnen werden können. Es ist kaum ein Menschenalter, seitdem Lysias in das Gymnasium eingedrungen und der vordem übliche Isokrates aus ihm verschwunden ist; die Woltätigkeit dieses Tausches wird wol Niemand in Abrede stellen, und ebenso nehmen sich die besagten Memorabilien selbst neben den kleinen und leichten Platonischen Dialogen ziemlich kläglich und ledern aus. Die Wahl des Lucian bewegt sich in absteigender, der griechischen Lyriker in aufsteigender Linie; diese Vorgänge hat eine einsichtige Schulverwaltung nicht vorzuschreiben sondern gewähren zu lassen, um das Schulwesen in gesundem Wachstum zu erhalten. Hoffentlich wird es nicht nötig sein, nach der auf S. 28 der Lehrpl. erteilten Erlaubnis oder gar Empfehlung auf Gymnasien gute Übersetzungen zur Ergänzung der Lektüre heranzuziehen. Ich wüßte nicht, wo diese in strengem Sinne guten Übersetzungen zu finden wären, etwa die Herodoteische von Lange ausgenommen. Für den dort genannten Homer, noch weniger für Sophokles und Horaz kenne ich keine, die nicht in trockenen Farben und steifer Zeichnung ein abgeblaßtes Bild der Urschrift böte. Auch die in manchem Betracht vortreffliche Übertragung der Demosthenischen Staatsreden von Jacobs hat es nicht vermeiden können, durch enge Anschmiegung an den griechischen Satzbau der deutschen Sprache Gewalt anzutun. Den Schüler aber noch besonders auf derartigen Ersatz aufmerksam zu machen scheint nicht eben rätlich. Etwas anderes ist, wenn der Lehrer zur Belebung des Geschichtsunterrichts Stellen aus den Quellen, z. B. aus Platons Phädon über den Tod

des Sokrates und ähnliches, mündlich vorträgt; hier bleibt er der gebende und der Vortrag bleibt sein Wort, wogegen die gedruckte Übersetzung, abgesehen von ihrer Unvollkommenheit, sich gegenständlich zwischen Lehrer und Schüler einschiebt*).

Mehr noch als der Umfang der Klassenlektüre werden die schriftlichen Übungen, namentlich das Übersetzen aus dem Deutschen in die alten Sprachen, von der Verringerung der Stundenzahl betroffen, wogegen solche in das Deutsche als regelmäßige Schularbeiten eingefügt werden. Wenn letztere nicht nur das Verständnis des Schriftwerks bezeugen, sondern durch die Wahl des angemessenen, nicht nur wortgetreuen Ausdrucks auch im Gebrauch der Muttersprache fördern sollen, so müssen sie der häuslichen Verbesserung durch den Lehrer unterzogen werden; ein Vorlesen in der Klasse mit mündlicher Beurteilung würde nicht genügen. Sehr zu billigen ist, daß sich die Übersetzungen in die alten Sprachen, also die sogenannten Scripta und Extemporalia, welche letztere hoffentlich nicht ganz fortfallen, eng an die gelesenen Schriftsteller anschließen sollen (S. 21); hierdurch wird dieser Bestandteil des Unterrichts seiner Vereinzelung entnommen und der Lehrer wird vor der Versuchung bewart auf besondere Künsteleien, auf Lösung schwieriger Aufgaben auszugehen. Dieser nicht seltene Misgriff hat bisher nicht nur den Exercitien sondern auch dem lateinischen Aufsatze geschadet; umgekehrt liegt hierin auch ein wesentlicher Grund, das Übersetzen aus dem Deutschen nicht zu vernachlässigen sondern auf das sorgsamste zu pflegen Denn diese Übung ist nicht um des Schreibens willen sondern zum Verständnis der fremden Schriftsteller notwendig, was keiner Begründung bedürfen sollte, und dies gilt nicht minder von dem griechischen als von dem lateinischen Scriptum. Die Nachbildung der fremden Formen und ihr Selbstgebrauch weckt und schärft die Auffassung des Vorbildes in ganz eigentümlicher Weise. Wie der Text der Scripta an die gelesenen Schriftsteller anzuschließen sei, dafür liefern die oben S. 405 gegebenen Andeutungen den nötigen Anhalt; bei einsichtiger und freier Beobachtung jener Grundsätze erspart der Lehrer sich und seinen Schülern viel unfruchtbare Arbeit und unterstützt zugleich in ungezwungenster Weise die Befestigung des Lesestoffes. Hierbei ist indes zu beachten, daß es fürderhin bei diesen Übungen nicht sowol auf den ornatus dicendi als auf die proprietas sermonis abgesehen ist; der Gebrauch der rhetorischen Kunstmittel tritt mit der Beschränkung im Lesen des Cicero zurück, wogegen Richtigkeit und Klarheit des lateinischen

*) Ebenso wird es die Schüler vorteilhaft anregen, wenn beim Unterricht in der römischen Geschichte die einschlagenden Stellen aus Shakespeare's Koriolan und Julius Caesar mit Geschick vom Lehrer vorgelesen werden.

Ausdrucks das Hauptaugenmerk bilden. Dies ist die unmittelbare Folge, auch die Absicht der jetzigen Bestimmungen; es ist auch zuzugeben, daß von manchem begabten und eifrigen Lehrer die Schönheit der lateinischen Darstellung als ein selbständiges Ziel allzu einseitig verfolgt worden ist. Nicht als ob dieses Ergebnis an sich zu verachten wäre; vielmehr hat die Darstellungskunst als oberstes Ziel sicher die Schönheit der Rede im Auge, welche ja ohne Klarheit und Richtigkeit undenkbar ist. Aber ihre Aneignung muß fortan der Universität vorbehalten bleiben, und außerdem wird durch die jetzige Beschränkung, wenn ihr doch auch eine gute Seite abgewonnen werden soll, die Verirrung in inhaltleeres und deshalb unwahres Phrasenwerk — freilich auf Kosten größerer Sprachfertigkeit — abgeschnitten. Daß aber die Einsicht in die antiken Sprachmittel und Sprachwendungen unzweifelhaft zu den Aufgaben des Schulunterrichts gehöre und deshalb auch ferner erzielt werden müsse, verkennen die neuen Lehrpläne keineswegs, insofern sie für das Lateinische stilistische Zusammenfassungen von der Obersekunda an vorschreiben. Gewiß nicht in der Weise einer besonderen Stillehre, wie sie in dem für den Lehrer immer noch außerordentlich wertvollem Lehrbuch des lateinischen Stils von Hand geboten wird, sondern widerum im Anschluß an den gelesenen Schriftsteller, also in angewandter und analytischer Art; und hierbei wird es dem Lehrer vergönnt sein, auch aus den rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros einige Musterbeispiele heranzuziehen und wenigstens mündlich nachbilden zu lassen. Daß hierdurch auch der eigne Ausdruck des Schülers selbst in der Muttersprache gewinnt, ist gewiß; gedenken wir an den Satz Melanchthons: „Imitatio, si natura non repugnat, sicut aliarum rerum artifices ita et eloquentes efficit.“

Aus diesen einfachen und fruchtbaren Übungen, die sich um die wichtigsten Spracherscheinungen und Darstellungsgesetze zu gruppieren haben (vgl. oben S. 402 f.) werden die Schüler die Unterschiede zwischen der fremden und der Muttersprache vergleichen und verstehen lernen, auch ohne daß sie in den unmittelbaren Dienst der Schreibeübungen gestellt werden. Selbstverständlich ist sprachlicher Takt bei der Wahl der Mustersätze nötig: für das Griechische paßt Lysias und Demosthenes, aber nicht Platon und kaum Thukydides, für das Lateinische Cicero und Livius, nicht Sallust oder Tacitus. Etwas anderes ist, daß der Schüler bei der Übersetzung der letztgenannten beiden Schriftsteller auf die Abweichungen hingewiesen wird, welche sie nicht nur im Wortschatz sondern auch in syntaktischer Hinsicht von den früheren großen Stilisten zeigen. Es genügt nicht zu sagen, daß die neueren unklassisch geschrieben hätten, was überhaupt ein törichter Ausdruck ist. Vielmehr wird neben der persönlichen

Eigenart jener beiden auf die Umwälzungen hingewiesen werden müssen, welche durch den Sturz der Republik und die Auflösung der alten Gesellschaftsordnung die gesammte Denk- und Empfindungsweise der Römer erlitten hat. Krank waren sie, nicht mehr so frank und männlich wie vordem; daher die halb sentimentale Färbung der Sprache und der häufige Gebrauch des Konjunktiv. Für derartige Bemerkungen bietet auch der neue Lehrplan Raum und ich wüste nicht, wie man ohne sie überhaupt Tacitus verständlich machen wollte.

Für den nunmehr ausdrücklich verordneten Fortfall des lateinischen Aufsatzes lassen sich mancherlei Gründe anführen. Die süddeutschen Anstalten sind seit langem ohne ihn ausgekommen, selbst das philologisch und schulmännisch wolberufene Sachsen hat für ihn jetzt nur einen bescheidenen Winkel gerettet. Er war ferner nicht selten zu einer rhetorischen Blumenlese ausgeartet und hiermit mehr zu einer Gedächtnisarbeit als zu einem Zeugnis freien Denkens und Darstellens geworden; für diesen untergeordneten Zweck kostete er allerdings zu viel Zeit und Anstrengung. Die Erläuterungen zu den preußischen Lehrplänen weisen ferner S. 72 tatsächlich zutreffend auf die Abnahme der Wertschätzung und des Gebrauchs hin, welche die lateinische Darstellung auch in Gelehrtenkreisen erfahren habe. Hervorragende Philologen schreiben deutsche Kommentare und wo erscheint noch in den übrigen Fächern, auch in der Theologie oder gar der Rechtswissenschaft ein lateinisches Handbuch, wie noch in unserem Jahrhundert Marheineckes institutiones symbolicae oder Mühlenbruchs doctrina pandectarum? Selbst Schömann, ein Meister anmutiger lateinischer Schreibweise hat seinen sachlich wie stilistisch vortrefflichen antiquitates iuris publici Graecorum 1855 die deutsch geschriebenen griechischen Altertümer folgen lassen. Daß es freilich unter den heutigen Philologen an Fertigkeit und Würde im lateinischen Ausdruck nicht fehlt, hat mehr als ein umfangreiches Werk dargetan. Jener Rückgang des Lateinischen ist aber nicht nur ein Zeugnis minderer Wertschätzung sondern auch ein Hemnis seines Gebrauchs, sofern hiermit die Unterstützung schwindet, welche ihm aus dem häufigen Hören und Lesen dieser Sprache zuwuchs. Bei allem dem wenn diese Fertigkeit jetzt weniger begehrt, auch vielfach nicht so wie früher besessen wird, so bleibt immer noch die Frage, welchen Wert die Übung im Lateinischschreiben als Unterrichtsmittel hat, und unter diesem Gesichtspunkt würden viele Lehrer mit mir schmerzlich bedauern, wenn die freien lateinischen Darstellungen gänzlich aufgehoben werden sollten. Denn hier gilt der oben angeführte Satz Melanchthons ganz besonders. Dies hat auch die sächsische Regierung wol erwogen, indem sie nicht verwehren will die

Schüler der Oberklassen dann und wann in der freien schriftlichen Handhabung des Lateinischen zu üben, noch weniger sprachlich besonders veranlagten Zöglingen auf ihren Wunsch gelegentlich die freie Bearbeitung leichter Themata anstatt des Scriptums zu verstatten. Das heißt doch wol, daß die lateinischen Aufsätze als ein wertvolles Unterrichtsförderniß anerkannt, wenn auch nicht von jedem zu verlangen sind. Sehr richtig hebt hierbei das sächsische Ministerium den Unterschied zwischen der Erörterung der rhetorischen und phraseologischen Eigenart Ciceros bei seiner Erklärung und zwischen der fortlaufenden Einübung dieser Eigentümlichkeit zum Zweck geläufiger Anwendung hervor, womit doch die oben erwähnte rhetorische Ausstattung des lateinischen Aufsatzes gemeint ist. Und einen gesunden Ersatz für diesen Misbrauch bietet auch der preußische Lehrplan S. 21 in der Bestimmung, daß von der Obersekunda aufwärts die Schüler gelegentlich lateinische Inhaltsangaben des gelesenen liefern sollen. Also diese immerhin beschränkte aber keineswegs fruchtlose Art des Lateinschreibens ist nicht nur gestattet sondern selbst angeordnet; wenn dabei als Zweck lediglich die Verarbeitung des Lesestoffs bezeichnet wird, so wird dieses Ergebnis sicher erreicht werden, aber die Wirkung dieser Übung wird hiermit nicht erschöpft. Es ist anzunehmen, daß der Anlaß zu solchen lateinischen Inhaltsdarstellungen sich ziemlich regelmäßig nach Vollendung ganzer Schriften oder größerer in sich verbundener Leseabschnitte ergeben wird. Sprachlich wie sachlich wird es vom grösten Nutzen sein, aus der Milonischen Rede den Vorgang und die Zeitverhältnisse klar herauszuheben und hierbei die Beweisführung Ciceros auf ihre Zuverlässigkeit zu prüfen. Die Wahl abgeschmackter oder längst erschöpfter Aufsatzthemen, etwa in der Art Muretischer Reden, wird hiermit vermieden, der Inhalt des Lesestücks genauer angeeignet und die sprachlichen Versuche des Schülers enger an das Vorbild gebunden. Das eigentlich Wertvolle im lateinischen Aufsatze kann auf diese Weise wenn auch in anderer Form erhalten, ja noch fruchtbarer gemacht werden*). Auf eine fernere Möglichkeit, solche Übungen ohne Beeinträchtigung des Schulzwecks, ja vielmehr zu seiner Unterstützung zu erweitern, werden wir gleich kommen.

Daß nämlich der altsprachliche Schulunterricht einer Ergänzung bedürfe, erkennen die preußischen Lehrpläne ausdrücklich an, indem sie S. 21

*) Daß es auch sonst dem lateinischen Aufsatz nicht an einsichtigen Freunden fehlt, beweisen die Schriften von Nehring Der lateinische Aufsatz (Programm des Königstädtischen Gymnasiums in Berlin 1890) und Friedr. Seiler Der lateinische Primaneraufsatz auf preußischen Gymnasien (Halle 1890), welche an ihrem Wert nichts dadurch einbüßen, daß sie vor den neuen Lehrplänen erschienen sind.

für die Prima ergänzende Privatlektüre namentlich aus Livius vorschreiben. Dieser Hinweis wird indes den Ausschluß anderer Schriftsteller nicht bedeuten; auch wird doch für das Griechische gelten, was für das Lateinische und Deutsche (S. 18) geradezu angeordnet ist. Die nächste Frage ist indes, ob nicht schon in der Obersekunda ein vorbereitender Anfang mit dieser Studienart, wenn auch in sehr bescheidenen Grenzen, gemacht werden darf. Wenn dort in der Klasse neben Livius die katilinarischen Reden übersetzt werden, so bietet sich für die eigne Tätigkeit des Schülers von selbst Sallust oder auch umgekehrt, und wenn Lysias in der Klasse behandelt wird, so mögen Xenophons Memorabilien dem Privatfleiß anheim fallen oder widerum umgekehrt, von einer Erweiterung der Beschäftigung mit Herodot zu schweigen. Die zweite Frage ist, wie weit dieses Privatstudium ausgedehnt werden darf. Dies läßt sich nicht schlechthin und allgemein, etwa mit Rücksicht auf die zulässige Arbeitszeit bestimmen, die ja nach dem Gesammtsinn der neuen Lehrordnung verringert werden soll; vielmehr muß hier Anlage und Neigung der einzelnen entscheiden. Die Erfahrung lehrt, daß begabte und den Altertumsstudien besonders geneigte Schüler eine erhebliche Zahl altsprachlicher Schriften mit Verständnis zu bewältigen vermögen, während einfachere Naturen sich an einem oder dem anderen Schriftsteller, vielleicht schon an den in der Klasse nicht gelesenen Teilen des Homer und Horaz genügen lassen. Ist dieser Satz im allgemeinen richtig, soll also das Privatstudium nicht nur das eigentliche Schulpensum ergänzen, sondern in selbstbegrenztem Umfange und nach eigner Methode betrieben werden, so beantwortet sich hiermit schon die dritte und wichtigste Frage, ob dieses Privatstudium auch in der Wahl des Stoffs durch allgemein bindende Vorschriften bestimmt oder ob hierin den Schülern Freiheit gewährt werden soll. Mit Recht entscheidet sich Uhlig für die Freiwilligkeit*) unter Hinweis auf die erfreulichen Erfahrungen, welche er hiermit gemacht hat; ich kann sie aus meinem Schulleben nur vollauf bestätigen. Auch aus einem anderen Gesichtspunkte ergiebt sich, daß diese Freiheit nicht nur für den nächsten Zweck woltätig ist sondern der Gesammtaufgabe unserer Schulen zu gute kommt. Immer wider muß man darauf hinweisen, daß sie die Überlieferung einer bestimmten Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten erst in zweiter Linie und nur als das freilich notwendige Mittel zur Erreichung ihres höchsten Zwecks, der Ausstattung des jugendlichen Geistes mit Kraft und Ideen und seiner hieraus fol-

*) Uhlig Das human. Gymnasium III, 38; vgl. daselbst S. 102 meinen Vortrag über den altsprachlichen Unterricht.

genden fortschreitenden Befreiung, zum Ziele haben. Jene Kenntnisse vermittelt der methodisch geordnete Klassenunterricht, auf den früheren Stufen in strengerem Gange, auf den obersten in freierer Bewegung. Aber der Zögling, welchem nach der Schulzeit die Freiheit des Lernens eingeräumt wird, soll für diese schon während der Schulzeit vorbereitet werden und wie könnte dies anders geschehen, als dadurch daß ihm auf der letzten Unterrichtsstufe die Möglichkeit freigewählter Tätigkeit, so weit es angeht, geboten und hiermit eine bestimmte Verantwortlichkeit für seine Ausbildung zugeschoben wird? Ein freiwillig und aus eigner Anstrengung erworbenes Gut ist doch sicherer und mehr wert als ein aufgedrungenes oder geschenktes, und das Zutrauen des Lehrers erweckt den Trieb dieses Vertrauen zu rechtfertigen und hiermit einen Fleiß, welcher beiden Teilen Freude und Erfolg bringt. Mit herzlicher Zustimmung wird man lesen, was hierüber S. 66 der Lehrpläne bemerkt ist: „Eine geordnete deutsche und fremdsprachliche Privatlektüre bildet auf den oberen Klassen die nothwendige Ergänzung der Schularbeit. Diese Lektüre ist zwar planmäßig zu leiten, indessen dem Schüler nach seiner Eigenart eine gewisse Freiheit der Wahl zu gestatten, damit das rechte Interesse für die Sache geweckt und Freude an der Arbeit erzeugt werde. Die Erziehung zu selbständiger freier Thätigkeit ist vor allem im Auge zu behalten." Was der Schluß über Verwertung des Privatstudiums für freie deutsche Arbeiten hinzufügt und frei giebt, kann ebenso wenn auch ohne jeden Zwang auf lateinische Arbeiten angewendet werden. Jedem von uns sind wol aus der Jugendzeit die Mängel des damaligen Unterrichts und der Schuleinrichtungen gegenwärtig; sie wurden aber mehr als ausgeglichen durch das große Maß freier Privattätigkeit, welche uns zugemutet und von uns gern als selbstverständlich übernommen wurde. Wenn auf der preußischen Schulversammlung von einer Seite die Besorgnis geäußert wurde, daß unter dem jetzigen Schulunterricht die Charakterbildung nicht eben gesichert sei, wenn ein einsichtiger und hochgebildeter Amerikaner, Andrew White, bei aller Anerkennung unsers höheren Schulwesens doch an unserer Jugend eine gewisse überschüssige Kraft zu vermissen glaubte, welche er bei der Jugend seines Landes und Englands warnahm, so sind wol alle darin einverstanden, daß weder der Charakter durch besondere Unterrichtsmittel gebildet noch jene freie Kraft durch Schuleinrichtungen geschaffen werden kann, beides aber einer selbständigen wenn auch vorsichtig beobachteten Bewegung des jugendlichen Geistes verdankt werde.

Die besorgte Frage, woher der Primaner die Zeit zu solchem Tun nehmen könne, wird mittelbar durch die neuen Lehrpläne aller Staaten

beantwortet. Der eigentlich schwierige Kraft und Zeit verzehrende Teil der Vorbereitung namentlich auf das Übersetzen der fremdsprachlichen Schriftsteller soll in die Schulstunden fallen; wie viel kürzer und an sich unbedenklich ist es, daß der Lehrer die Bedeutung eines unbekannten Wortes sagt oder eine verwickelte Periode auflöst, als daß der Schüler beides in häuslicher Arbeit mit großem Zeitaufwand oder auch gar nicht, vielleicht unter Benutzung verbotener Hilfsmittel findet! Auch für die Mathematik trifft dies wenn auch in anderer Weise zu; sollen ihr in den oberen Klassen vier Wochenstunden erhalten bleiben, so kann in diese neben dem deduktiven Unterricht auch der gröste Teil der mathematischen Übungen, das Lösen von Aufgaben eingeschlossen werden. So wird die Zeit für das Privatstudium im Einklang mit den neuen Bestimmungen gewonnen, ohne die Freudigkeit der Schüler oder das nötige Maß ihrer Erholungszeit zu schmälern.

Über den Gegenstand und die Weise des Privatstudiums giebt § 119 dieses Buchs genügenden Aufschluß; hier mag nur widerholt werden, daß der Lehrer die Schüler soweit möglich gewähren lassen, ihnen mehr raten als vorschreiben soll und daß die Schüler nicht hastig und massenhaft aber auch nicht zu langsam lesen sollen, um, was in der Klasse viel schwerer zu erreichen ist, die Übersicht über den Inhalt und Zusammenhang des Schriftwerks zu gewinnen. Der Lehrer soll von den freien Arbeiten seiner Zöglinge zwar Kenntnis nehmen, seine Hilfe aber mehr anbieten als aufdringen. Selbst größere Aufgaben sind auf diesem Wege zu lösen. Der gereiftere Primaner wird eine Tragödie des Euripides oder den Dialog des Tacitus in vierzehn Tagen erledigen können, während der Anfänger für ein Buch des Livius oder eine entsprechende Anzahl Ciceronischer Briefe eines größeren Zeitraums bedarf.

Welche anziehende schriftliche Arbeiten sich auf diese Privattätigkeit gründen lassen, braucht hier nicht dargetan zu werden; aber in Ausführung einer früheren Andeutung ist daran zu erinnern, daß nicht nur die Gelehrten früherer Zeit sondern auch die Zöglinge unserer Alumnate zeitweise die Auszüge aus den gelesenen Schriftstellern lateinisch niederzuschreiben pflegten ohne ängstliche Sorge um die Korrektheit und Eleganz aber sehr zur Förderung ihrer Fertigkeit, und es ist schlechthin nicht abzusehen, weshalb dies nicht auch jetzt möglich sein sollte. Gerade hierfür würde ich aber eine genauere Aufsicht des Lehrers, mindestens seine Beurteilung und Berichtigung widerraten. Es ist hinreichend, daß der Primaner selbst die Flügel regt; den Anhalt für die Wahl des Ausdrucks giebt ihm das eben gelesene Schriftstück und die Richtigkeit der Wort- und Satzfügung wird genügend durch die Klassenarbeiten geübt.

Wird der Betrieb der alten Sprachen und ihres Schriftschatzes in dieser Weise eingerichtet, werden namentlich die einzelnen Bestandteile dieses Unterrichts sorgfältig auf einander bezogen und angewendet, kommt der Lehrer seinen Schülern zur Überwindung der Schwierigkeiten zu Hilfe, ohne ihnen die Woltat eigener Anstrengung zu ersparen, ergänzt sich Leitung und Freiheit auf den verschiedenen Klassenstufen in angemessener Mischung, so ist kein Grund an einem befriedigenden Ergebnis des altsprachlichen Unterrichts zu verzweifeln oder die Forderungen in der Hauptsache wesentlich herabzustimmen. Einzelne Fertigkeiten werden abnehmen, einige Schriftgebiete minder angebaut werden; aber die unverrückbare Aufgabe dieses Unterrichtszweiges, den jugendlichen Geist zu schulen und zu kräftigen, Kopf und Herz für sittliche und aesthetische Ideale zu öffnen und durch die fremden Sprachen den deutschen Ausdruck zu klären und zu schmeidigen, bleibt nach wie vor erreichbar. Für den Schlendrian im Unterricht, für die handwerksmäßige Übung bleibt freilich kein Raum mehr; es ist aber ohnehin Ehrensache, von unserer hohen Kunst diesen niederen Brauch fern zu halten. Eine pessimistische Auffassung der Lage würde aber, worüber ich mit Uhlig (a. a. O. S. 39) völlig übereinstimme, nicht nur verkehrt sein, sondern gerade den Schaden bringen, den man jetzt schon eingetreten sieht. Ich widerhole, daß das Amt des Lehrers durch die neuen Bestimmungen erheblich erschwert ist; von ihm und seinem Verfahren wird jetzt ein Teil der Wirkung erwartet, welche sich früher von selbst aus der reichlicheren Bemessung des Unterrichts- und Übungsstoffs ergab. Klares Bewustsein über das Ziel und die Wege, sorgfältige Erwägung und Verbindung der Mittel, stetige Aufmerksamkeit auf den Gang der Klasse und die Entwickelung der einzelnen Schüler ist allerdings unbedingt nötig und ein halblässiges Zuschauen oder ein Wandeln in den alten Bahnen ist nicht mehr gestattet. Soll indes unsere Arbeit und unser Stand so hoch gehalten werden, als beide verdienen und der Schulfreund wünscht, so wird mit der Veränderung der Bestimmungen zwar für unsere Lehrer die Mühe und Verantwortlichkeit, aber auch die Klarheit und Schärfe der Berufsauffassung, die Selbstachtung und hiermit die Achtung der Mitwelt wachsen.

In einem Fache wird allerdings mit der Verschiebung der Unterrichtsabschnitte auch die Lösung der Aufgabe auf das äußerste erschwert; während früher dem Vortrage der alten Geschichte die gesammte Sekunda eingeräumt war, ist er jetzt auf die Obersekunda, also auf einen Jahresraum beschränkt (Lehrpl. S. 41). Der Grund dieser Verkürzung liegt in dem Bestreben, den vielen am Schluß der Untersekunda ab-

gehenden Schülern ein einigermaßen abgerundetes geschichtliches Wissen, namentlich auch eine genügende Kenntnis der neueren vaterländischen Geschichte mitzugeben, wie sie für ihr Berufsleben, für den einjährigen Heerdienst, für die Nährung und Befestigung der Liebe zu König und Vaterland unentbehrlich ist. Es wird aber schwer halten, in dem einen Jahrgang der Obersekunda den reichen Lehrstoff aus der alten Geschichte so zu wählen und so klar zu gruppieren, daß nach der ganz richtigen Vorschrift der neuen Lehrpläne (S. 41) „das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse und für ein höheres Walten in der Geschichte" überhaupt möglich werde, zumal mit demselben Rechte (S. 41) auch „eine besondere Berücksichtigung der Verfassungs- und Kulturverhältnisse in zusammenfassender vergleichender Gruppierung" für das Altertum, — und warum nicht auch für die spätere Zeit? —, gefordert wird. Verweisen wir also die griechischen Wanderungen und die römischen Könige in die Sagengeschichte der Quinta, nehmen wir aus der Diadochenzeit nur die Gründung der einzelnen Reiche (der Glanz der Ptolomäer darf doch nicht schlechthin übergangen werden!), beschränken wir die messenischen, die Latiner-, Samniter- und selbst die punischen Kriege auf das knappste Maß (auch hier können doch die Scipionen und Hannibal einige Schilderung ihrer Taten erwarten!), so bleibt immer noch ein kaum zu bewältigender Stoff. Die Bildung der griechischen Stammesstaaten, die Übergänge von der Monarchie zur Aristokratie, von hier durch die Tyrannis zur Demokratie sollen doch begriffen werden und dasselbe gilt von den Entwickelungsstufen der römischen Republik, da ohne beiderlei Kenntnis die Geschicke und selbst die Litteraturen dieser Völker gar nicht zu verstehen sind. Dabei müssen, wenn die sittliche Wirkung dieses Unterrichts nicht verkümmert werden soll, die Bilder der großen Vaterlandshelden leuchtend hervortreten, also mit einiger Liebe und Ausführlichkeit gezeichnet werden. Ich weiß hier keinen anderen Rat, als daß der Lehrer vor Beginn des Jahrgangs den Lehrstoff, seine Begrenzung, Behandlung, Verknüpfung zunächst ganz genau auf die einzelnen Stunden verteilt und probeweise genau nach dieser Ordnung zu verfahren sucht. Jeder Geschichtslehrer wird wol mit mir die Erfahrung gemacht haben, daß er, je öfter er seinen Vortrag widerholte, desto mehr entbehrliches aus ihm zu Gunsten der Klarheit fortwarf. Allein es giebt eine Grenze des Möglichen und es wird der äußersten Umsicht bedürfen, um jene Grenze bei der alten Geschichte nicht zu überschreiten, ohne alles in Verwirrung zu bringen. Die Lehrpläne deuten S. 25 allerdings auf eine ergänzende Verbindung der Prosalektüre mit der alten Geschichte hin. Sicher ist in diesem Bezuge aus Herodot,

Livius und Tacitus reiche Hilfe, aber doch nur für kleinere Abschnitte zu gewinnen; Thukydides kann in größerer Ausdehnung nicht gelesen werden und Xenophons Anabasis behandelt eine kurze Episode, welche der Geschichtslehrer mit einer Viertelstunde abtun kann. Daß aus dieser Verbindung eine belebtere Darstellung der Helden und der Ereignisse geschöpft wird, ist unzweifelhaft und war auch bisher schon bekannt; jedenfalls muß dieser Weg mit Nachdenken und einiger Stetigkeit verfolgt werden. Bei allem dem ist der Geschichte des Morgenlandes, vor allem des jüdischen Volks noch gar nicht gedacht und doch kann eine zusammenhängendere Behandlung des letzteren, zumal bei seiner Bedeutung für die Offenbarung des Heils, gar nicht entbehrt werden. Auch hier wird der Lehrer versuchen müssen, nach den oben S. 548 gegebenen Gesichtspunkten seinen Vortrag so knapp und klar als möglich zu gestalten und zur Vorbereitung auf den Unterricht die Bibel selbst von den Schülern lesen zu lassen. Im übrigen liegt die Vermutung nicht fern, daß in einiger Zukunft der Schulunterricht in der alten Geschichte eine wesentlich veränderte Gestalt annehmen werde, sobald die Geschichte der orientalischen Völker in ein helleres Licht getreten ist und auch die Geschichte der römischen Kaiserzeit durch die Sonderforschung ein anderes Antlitz gewonnen hat. Was Mommsen für die Provinzialverwaltung dieser Zeit gefördert hat und was die neu entdeckten Urkunden für die Geschichte der Euphratländer bieten, reiht sich so innerlich in den Gang der Weltgeschichte ein, daß es sowol an sich wie als Vor- und Nachklang der klassischen Zeit in der Schule berürt werden muß, so wenig Zeit und Nachdruck man auch für diese Gebiete übrig behält.

Die methodischen Winke der Lehrpläne gründen sich auf die bisherigen Erfahrungen und veranlassen deshalb zu keiner Änderung. Sehr zutreffend wird in ihnen S. 42 u. Vorsicht bei der Berürung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Fragen empfohlen, um so mehr als die neuere Zeit die Wandelbarkeit der hierauf bezüglichen Theorien dargetan hat. Etwas mehr als bis jetzt läßt sich allerdings tun: das Wesen und die Bedeutung des Sklaventums für beide alten Völker, die verschiedenen Arten der Ansiedelung, die Entwickelung des Handels und der Geldwirtschaft schon im Altertum, noch mehr im Mittelalter und seit der Entdeckung neuer Erdteile und Handelswege läßt sich etwas genauer und mit stärkerer Betonung der auch hierin waltenden sittlichen Mächte hervorheben als dies gemeinhin geschieht. Hierzu wird es um so sicherer kommen, als die neuere Geschichtsforschung diesen Erscheinungen ihre erhöhte Aufmerksamkeit zugewendet hat. Auch der Religionsunterricht wird hierbei ohne künstliche Herbeiziehung helfen können; es ist nicht

schwer, den Verfall der bürgerlichen Ordnungen mit der Abnahme der Religiosität in ursachliche Verbindung zu setzen.

Betreffs der übrigen Lehrfächer liefern die neuen Lehrpläne wesentliche Abweichungen von den früheren Bestimmungen und den in diesem Buche entwickelten Grundsätzen nicht; einige übrigens auch an sich empfehlenswerte Verschiebung hat der mathematische Unterricht durch den Abschluß erfahren, welcher wie schon erwähnt nach der Untersekunda eintreten soll. Es stimmt völlig mit unseren Ratschlägen, daß (S. 48 der Lehrpl.) in diesem Fache die Übungen, ich füge hinzu hauptsächlich innerhalb der Schulstunden, vermehrt und vervielfacht, die Anschauung verstärkt, die Abstraktion und demzufolge die rechnerischen Teile mehr zurücktreten sollen. Unter den vierwöchentlichen häuslichen Aufgaben sollen sich nach S. 66 der Lehrpl. auch Ausarbeitungen befinden; wie diese einzurichten sind, ist oben S. 570 näher angegeben. Für die trigonometrischen Berechnungen ist das Verfahren mittels der klar aufgefaßten Formeln so einfach, daß sie in der Regel allen gelingen müssen und nicht viel Zeit erfordern werden. Überhaupt ist das mathematische Lehrpensum der Prima (Lehrpl. S. 47) so zweckmäßig abgegrenzt und in sich so verbunden, daß zu seiner Bewältigung wie schon bemerkt einschließlich der Übungen drei Wochenstunden völlig ausreichen. Ebenso läßt sich (nach den Mitteilungen bei Uhlig a. a. O. S. 10) über den mathematischen Unterricht in den Oberklassen der sächsischen Gymnasien urteilen. Fügt sich somit der Lehrer der Mathematik, wie er doch soll, unbefangen und mit Verständnis in die allgemeinen Bedingungen der Schulerziehung und begegnet der Direktor, wie gleichfalls seine Pflicht ist, etwanigen Übertreibungen dieses Unterrichts mit der nötigen Entschiedenheit (s. o. S. 564. 570), so wird sich die mehrgedachte zeitliche Beschränkung bald als ausführbar erweisen und jedesfalls wird dann die Mathematik dem Erfolge des altsprachlichen Unterrichts nicht im Wege stehn.

Ebenso beifallswert sind die methodischen Vorschriften für den naturwissenschaftlichen Unterricht auf S. 55 der neuen Lehrpl. Mit Dank begrüßen wir, daß in Fortsetzung des Lehrplans von 1882 die Chemie nun einen festen Platz in der Gymnasialsekunda erhalten hat; für ihre Behandlung glaube ich auf § 145 und die dort S. 581 angeführten Abhandlungen von W. Budde und E. Schrader verweisen zu dürfen. Auch die Verbindung der Chemie mit der Mineralogie in der Untersekunda wird sich für die gesammelte Unterrichtswirkung vorteilhaft erweisen.

Abgesehen von der schon besprochenen Beschränkung des lateinischen Unterrichts im Realgymnasium sind die jetzigen Veränderungen im Lehr-

plan der Realanstalten so gering, daß sie zu anderweitigen methodischen Ratschlägen keinen Anlaß bieten. Wird sorgsam und gewissenhaft erwogen, was S. 65 über Maß und Einrichtung der häuslichen Arbeiten angeordnet ist, so wird der Überlastung der Jugend mit Stoff und der Verstiegenheit in den Methoden und Anforderungen ein Ende gemacht werden, unter welchen beiden Übeln nicht wenige Realschulen erfahrungsgemäß leiden. Die äußere Welt ist begreiflicherweise allzu geneigt, den Wert des Unterrichts nach der sichtbaren Summe der erlangten Kenntnisse und Fertigkeiten abzumessen; hieraus entspringen so häufig die abschätzigen Urteile der Laien über unsere Gymnasien, hieraus aber auch die Versuchung mancher Realschulen und ihrer Lehrer, solchem Verlangen auf Kosten eines bescheidenen, in sich verbundenen, innerlich bildenden Unterrichts nachzugeben. Ohne den Wert jenes Erwerbs von Kenntnissen herabzusetzen ist doch der eigentliche Zweck aller höheren Schulen wie oft bemerkt ein von jenen Zumutungen weit abliegender. Die Anwendbarkeit der Kenntnisse, die Methode und die Schätzung der Hilfsmittel ändern sich mit der Zeit und bilden deshalb bei aller Unentbehrlichkeit nicht einen ewigen und gleichbleibenden Besitz; was z. B. früher in der Maschinenlehre berechnet wurde, liebt man jetzt wol graphisch darzustellen. Das Unvergängliche liegt in der Erziehung und Ausweitung des Geistes, in der Reinigung und Stärkung des sittlichen Gefühls, mag nun der junge Mann seine Studien auf Universitäten und technischen Hochschulen fortsetzen oder unmittelbar in das Getriebe des Lebens eintreten. Dieses Ziel soll der Lehrer vor allem hoch und wert halten; er darf versichert sein, daß seine Schüler ihm dieses noch danken, wenn ihr Schulwissen längst veraltet, vergessen und durch andere Kenntnisse ersetzt worden ist.

Durch die Änderungen in den Lehrplänen und Lehrzielen werden auch die Abgangsprüfungen in so weit betroffen, als bestimmte Leistungen, an den Gymnasien namentlich der lateinische Aufsatz, wegfallen. Dies bedarf keiner näheren Betrachtung; vielmehr spricht für die Entfernung dieser Arbeit aus der Prüfung manches, selbst wenn man sie als Klassenübung behält. Wichtiger sind andere Bestimmungen teils verschärfender teils befreiender Art. Zu jenen gehört, daß die sogenannten Vollprüfungen nur zweimal widerholt werden dürfen (§ 16); dann die wichtigere und inhaltlichere, daß an den Gymnasien ungenügende Leistungen im Deutschen oder in beiden alten Sprachen, an den Realanstalten in beiden Fremdsprachen, von dem Zeugnis der Reife ausschließen. Auch die Vorschriften über die Zurückweisung des Prüflings vor der mündlichen Prüfung haben § 10. 3 S. 11 eine etwas strengere Fassung gefunden. Alles dieses ist um des Ernstes der Sache willen zu loben.

Noch willkommener sind aber diejenigen Bestimmungen, welche die Prüfung nicht an sich erleichtern, aber ihr einen freieren Charakter verleihen; so namentlich die Vorschriften über den Ausgleich unter verschiedenen Lehrfächern § 12. 3b S. 13 und die Bestimmung in § 10. 4a, daß bei gutem Betragen und genügenden Kenntnissen und Arbeiten die mündliche Prüfung erlassen werden soll, während dies bisher noch von einem besonderen und zwar einstimmigen Beschlusse der Prüfungskommission abhieng. Fortan ist die Maßregel der Befreiung jeder Willkür enthoben, sie folgt mehr, wie sie auch soll, aus dem Gesammtverhalten des Schülers und kommt redlichem Fleiße selbst bei minderer Begabung zu gute, während sie bisher nicht selten vielmehr eine Auszeichnung für glückliche Anlagen darstellte. Zweifelhafter mag sein, ob es in jedem Betracht ratsam ist, die von 1834—56 zulässige dann aber wieder aufgehobene Befreiung von einzelnen Prüfungsfächern (§ 10. 4b) wider einzuführen. Daß hierdurch das Prüfungsgeschäft verkürzt wird, ist klar; für die einzelnen liegt in diesem Teilerlaß auch eine Erleichterung. Aber die Beurteilung des gesammten Prüfungsergebnisses wird hierdurch namentlich für den staatlichen Aufsichtsbeamten erschwert und die Prüfung selbst bekommt ein zerhacktes und zerfallendes Aussehen. Auch daß die Prüfung nach § 1 sich darauf beschränken soll zu ermitteln, ob der Schüler sich die Lehraufgabe der Prima angeeignet habe, unterliegt einigem Bedenken. Sicher hat hierdurch den gedächtnismäßigen und leider vielfach üblichen Widerholungen früherer Klassenpensa lediglich zum Zweck der Prüfung vorgebeugt werden sollen, was durchaus heilsam ist. Allein häufig dient eine leichtere Frage aus früheren Unterrichtsabschnitten dazu, die Schüler aus augenblicklicher Befangenheit und Verworrenheit zu erretten. Ganz zu verbieten ist also ein solches Zurückgreifen nicht; es vorsichtig und auf besonderen Anlaß anzuwenden wird der Einsicht des Lehrers zu überlassen sein. Der gute Sinn der neuen Ordnung ist, die Reifeprüfung nicht zu einer besonderen Aufgabe zu machen, sondern als selbstverständlichen Abschluß der gesammten Schularbeit zu behandeln und dies stimmt völlig mit unseren Grundsätzen*), gegen welche nur aus Misgewohnheit, Härte oder Ehrgeiz gesündigt wird. In einem Punkte hätte die neue Ordnung die Prüfung noch mehr vereinfachen sollen: wenn sie sich wesentlich auf den Lehrabschnitt der Prima beschränken soll, so genügen für die schriftliche Prüfung in der Mathematik zwei Aufgaben, je eine aus der Trigonometrie und der Stereometrie, da das planimetrische und algebraische Unterrichtspensum doch in den früheren Klassen erledigt wird. Diese

*) S. besonders S. 584.

Beschränkung würde um so zulässiger sein, als die Trigonometrie der rechnenden, die Stereometrie der geometrischen Bestandteile genug enthällt. Noch ein anderer Grund spricht für diese Vereinfachung: die durch die neue Ordnung hinter der Untersekunda eingefügte sogenannte Abschlußprüfung läßt sich sehr wol als der erste Akt der Reifeprüfung behandeln und wird dann von einem Teile der Ungunst befreit, mit welcher sie jetzt so reichlich in der Lehrerwelt bedacht worden ist. Der Widerwille der Lehrerwelt gegen die Einschaltung einer weiteren noch dazu halbstaatlichen Prüfung ist ja sehr begreiflich; folgerecht und auch in anderem Betracht mit Grund müste aber diese Auffassung zur Beseitigung jeder staatlich geleiteten Abgangsprüfung führen und es hat genug tüchtige Schulmänner gegeben, welche diesen Schluß gezogen haben. Ist dieser Wegfall aber nicht möglich, — die eingehenden Verhandlungen mit den Universitäten vor 1788 haben die Notwendigkeit der Reifeprüfung unwidersprechlich dargetan —, so kommt es eben darauf an einen Teil der Endaufgabe schon früher zu lösen und dies ist wenn schon nicht durchaus so doch auch der Zweck der angefochtenen Prüfung, welche sich durch Beseitigung unnötiger Förmlichkeit noch deutlicher, als die Abgangsprüfung, zu einem Vorgange innerhalb des Schullebens gestalten läßt. Hierauf weist auch die neue Prüfungsordnung auf S. 56 hin, indem sie diese Abschlußprüfung im wesentlichen einer Versetzungsprüfung gleichstellt, bei welcher ja immer wenn nicht der Schulrat so doch der Direktor zugegen sein soll.

Es ist schon darauf hingewiesen, daß die neue Ordnung des Unterrichts auch den Zweck verfolgt die vaterländische und sittlich religiöse Gesinnung unter unserer Jugend zu beleben. Den Geschichtsunterricht ist dies in Preußen schon durch den königlichen Erlaß vom 1. Mai 1889 zur Pflicht gemacht. Das erstgenannte Ziel war zwar im ganzen schon jetzt wenig gefährdet; die Vaterlandsliebe ist im ganzen jetzt unter Jung und Alt so lebendig und äußerungslustig, wie sie seit der Zeit der Freiheitskriege kaum je gewesen, und der Kosmopolitismus, welcher vor einem halben Jahrhundert in Deutschland seltsame Blüten trieb, ist völlig verwelkt. Nicht so steht es mit dem verbrecherischen Wahnsinn, welcher durch den Umsturz der Staats- und Gesellschaftsordnung und durch Auslöschung wo nicht jeder so doch aller geoffenbarten Religion das Heil der Menschheit herbeiführen will. Diese Sozialdemokratie findet indes in denjenigen Schichten der bürgerlichen Gesellschaft, welche ihre Kinder den höheren Schulen zuführen, keine Nahrung; ausdrücklich auf sie im Unterricht wenn auch noch so warnend hinzuweisen, würde kaum zum Verständnis der Gefahr führen und überdies die heilsame Unwissenheit der

Jugend störend unterbrechen. Indes so ist es auch nicht gemeint; vielmehr kommt es darauf an, die guten Regungen des jugendlichen Herzens durch innerlich bildende Einwirkung zu stärken, und unseren Schülern die ihnen natürliche Treue gegen König und Vaterland und das Gefühl der sittlichen Verantwortlichkeit zum Bewußtsein und zum Vorsatz zu erheben, ihnen auch deutlich zu machen, welche besonderen Pflichten uns durch die Zugehörigkeit zu unserm Staate und unserer Kirche auferlegt werden. Als Teil des eigentlichen Unterrichts läßt sich dies nicht behandeln noch auch künstlich in ihn hineinschieben, wiewol der einsichtige Lehrer gelegentlich und taktvoll darauf hinweisen wird, was in der gedachten Richtung die Alten, auch unsere Vorfahren geleistet und verfehlt haben. Vielmehr soll die gesammte Schulerziehung, der von dem Lehrer vorsichtig aber kräftig entwickelte Gemeingeist, die in jedem einzelnen Lehrer wie in dem gesammten Kollegium waltende Sinnesart die reine und nährende Luft schaffen, welche unserer Jugend den Odem und die Kraft des sittlichen Willens einflößt. Selbst der in bedenklicher häuslicher Umgebung heranwachsende kann sich des Eindrucks nicht erwehren, welchen die stille bescheidene stets sich gleichbleibende Arbeit des Lehrers, dessen Bekenntnis zu Gott und seiner Pflicht auf ihn macht. Eben deshalb ist es schon Staatsklugheit, die gerechten Beschwerden des Lehrers und hiermit den Anlaß zu öffentlicher und heimlicher Unzufriedenheit aus dem Wege zu räumen. Ein viel versprechender Anfang ist hiermit gemacht; aber es würde verkehrt sein da zu kargen, wo nicht nur die Gabe, sondern vor allem die Anerkennung ebenso nötig als fruchtbringend ist.

Von diesen so wichtigen Dingen können die Lehrpläne in ihrer technischen Knappheit kaum reden; aber es bedarf keines großen Scharfsinns, um zu sehen, daß auch ihnen die ideale Entwickelung des Geistes als die höchste Aufgabe der Schulerziehung gilt. In der Tat sollen sich sämmtliche Teilgebiete der Schulbildung nach diesem höchsten Ziele strecken; nicht als ob die Einzelergebnisse an Fachkenntnissen gering zu schätzen seien, aber ihr bleibender Wert faßt sich doch in jener Hauptaufgabe um so straffer zusammen, als eben in dieser die Einheit des Geistes einen klaren und zwar den vollkommensten Ausdruck findet. Dieses Ziel zu verfolgen und nach dem Maße menschlicher Kraft zu erreichen ist auch für den Lehrer, welcher sein Tun als ein ganzes, die Erziehung des Menschengeschlechts als ein ewiges Werk auffaßt, gar nicht so schwer, eben weil es der Idealwelt angehört. Denn in dieser als einer einheitlichen Schöpfung arbeitet es sich leichter und freudiger als wo uns zerfallendes Stückwerk umgiebt und befaßt, und die Jugend ist williger und dankbarer, wo sie eine solche im höchsten Sinne menschliche

Behandlung erfährt. Daher mag sie im späteren Leben sich einzelner Lehrer mit Groll, sie wird sich aber ihrer Schulzeit immer mit Dank erinnern, um so wärmer sobald die einzelnen Schatten des früheren Unterrichts verschwunden sind und der gesammte Gang ihrer Schulerziehung ihnen klarer und zusammenhängender vor das geistige Auge tritt. Zu solcher Frucht soll die Lehrerschaft zusammenwirken, in bewuster Eintracht und in dem Vertrauen, daß was in den Lehrplänen noch dunkel ist, durch die Praxis erhellt, was unhaltbar, durch die Fortschritte der pädagogischen Wissenschaft und Kunst ausgemerzt werden wird.

Aber diese Kunst kann bei weitem nicht alles tun; sie steckt die Ziele und wägt die Mittel ab, jedoch den Stoff und die inhaltliche Bewegung der Lehre muß ihr die Fachwissenschaft liefern, und deshalb wird an diese und ihre Vertreter noch eine Mahnung gestattet sein. So wenig der Wert des textkritischen Verfahrens unterschätzt werden darf, selbst wo es mehr zu Wahrscheinlichkeiten als zu endgiltigen Ergebnissen führt, so geistreich, fördernd, ja notwendig die Versuche sind, in die Vorzeit der alten Schriftwelt einzudringen und aus der vorliegenden Gestalt des alten Gedichts auszulösen, was einzelne Volkslieder, Stämme, Zeitalter ihm zugebracht haben, so sind doch seit geraumer Zeit über diesen sicher von mir auf das höchste geachteten Arbeiten die Werke darstellender Art, welche uns den Ideengehalt der alten Geisteswelt in klarer Gruppierung und geschichtlicher Ableitung vorführen, mehr als billig zurückgetreten. Und doch schöpft gerade aus diesen der vielbeschäftigte Lehrer neuen Stoff für seinen Unterricht, neue Wärme für seine Aufgabe und selbst in weiteren Kreisen gewinnt dann die Altertumswissenschaft die warme und achtungsvolle Teilnahme, welche ihr zu den Zeiten Wolfs und Boeckhs nirgends unter den gebildeten versagt wurde und den besten Schutz gegen die Angriffe der Unkundigen abgab. Und wenn die Geschichte über die einzelnen Tatsachen hinweg Zusammenhang und Verständnis des Volkslebens lehren soll, so wird sie sich neben den staatlichen und kriegerischen Vorgängen doch innerhalb der sogenannten Kulturgeschichte noch nachdrücklicher der Erforschung und Schilderung des wirtschaftlichen Lebens annehmen müssen, etwa wie dies, um von Lebenden abzusehen, der unvergeßliche Nitzsch versucht hat. Der Religionsunterricht wird ferner, was die neueste Schulreform sogar mit Bewustsein verfolgt, nicht nur das gedächtnismäßige Erlernen sondern auch das Hängen an dem Buchstaben des Bekenntnisses geringer zu schätzen haben als das Bemühen um das Heil der jugendlichen Seele, die Erweckung des Gottvertrauens, die Beweisung des Geistes und der Kraft. Endlich kann eben dieser Unterrichtsgegenstand, sofern er in dem Lehrer Zuversicht, Freudigkeit,

gestaltende Kraft, in dem Schüler bleibende und mit ihm einheitlich verschmolzene Anschauungen schaffen soll, der Unterstützung durch die Philosophie nicht entbehren, und es ist dringend zu wünschen, daß diese absolute Wissenschaft sich ihrer Verwandschaft mit der Theosophie wider lebendiger als seit einem Menschenalter bewust werde und dieser Verwandtschaft einen Ausdruck gebe, wie er etwa in Schleiermacher trotz aller seiner Heterodoxie so reiche Frucht gebracht hat. Wo die wahre Kraft der Wissenschaft auch in der Schule lebendig und mächtig wird, da hat immer das Ideal obgewaltet, — darüber können uns die Zeiten F. A. Wolfs und Wilh. von Humboldts belehren —, und wo das Ideal waltet, da wird in der Jugend auch die Vaterlandsliebe, die Sittlichkeit, die Religiosität gepflegt und behütet werden.

Sachregister.

Die wichtigsten Stellen sind mit * bezeichnet.

Druck von G. Bernstein in Berlin.